EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE

Boaventura de Sousa Santos



CEDALC
CORPORACIÓN PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Centro de Pensamiento Pedagógico

CLACSO

EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE

Boaventura de Sousa Santos

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos
a un proceso de evaluación por pares.

Sousa Santos, Boaventura De
Educación para otro mundo posible / Boaventura De Sousa Santos. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Medellin : CEDALC, 2019.
344 p.

ISBN 978-987-722-416-0

1. Acceso a la Educación. I. Título.
CDD 370.11

Otros descriptores asignados por la Biblioteca virtual de CLACSO:
Educación / Pensamiento Crítico / Pensamiento Descolonial / Desconolización / Dependencia / Sur-Sur/ Estado / Emancipación /Eurocentrismo / América Latina

EDUCACIÓN PARA OTRO MUNDO POSIBLE

Boaventura de Sousa Santos

Presentación
Nilma Lino Gomes

CEDALC
CORPORACIÓN PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Centro de Pensamiento Pedagógico

CLACSO

CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO - Secretaría Ejecutiva
Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva
Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial
Lucas Sablich - Coordinador Editorial

CEDALC
Rodrigo López Mesa - Gerente
Luisa Fernanda Delgado Areiza - Directora

Centro de Pensamiento Pedagógico
Néstor Restrepo Bonett - Secretario de Educación de Antioquia
Gustavo Jaramillo Franco - Subsecretario de Educación de Antioquia

ISBN 978-987-722-416-0

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145 | [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional Asdi

ÍNDICE

PRÓLOGO
UNA PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO Y LA CREACIÓN

Quien se haya asomado a la vasta y extensa obra de Boaventura de Sousa Santos puede constatar que el forjador de las epistemologías del sur es mucho más que un sociólogo empeñado en interpretar los asuntos más urgentes de nuestro tiempo. Su nombre convoca a un amplio colectivo de cientistas y activistas esparcidos por el mundo, organizados en redes o trabajando en solitario, comprometidos en la construcción de unas ciencias sociales al servicio de las grandes causas de la humanidad y de los derechos humanos.

El libro que tienen en sus manos es producto de un esfuerzo conjunto del CEDALC, CLACSO y el Centro de Pensamiento Pedagógico, instituciones que aunaron esfuerzos para poder poner en manos de las y los maestros y profesores de Antioquia una edición especial del gran sociólogo portugués dedicada a los temas educativos[1].

---

1 La selección de textos reunidos en este libro forma parte de la Antología Esencial que el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales editó para ofrecer una aproximación a la obra de Boaventura de Sousa Santos. Debemos el trabajo de selección y los cuidados en la edición a Maria Paula Meneses, João Arriscado Nunes, Carlos Lema, Antoni Bo-

La obra de Boaventura reúne temas que se inscriben en la mejor de las tradiciones del pensamiento social y crítico. Se trata de una lectura original que nos ayudó a interpretar las razones detrás de la emergencia de los nuevos movimientos sociales; a analizar el caudal de experiencias alternativas que alimentan un modelo de globalización contrahegemónica; a edificar un nuevo tipo de pluralismo jurídico que contribuya con la democratización de nuestras sociedades; a promover la reforma creativa, democrática y emancipadora del Estado y la defensa irreductible de los derechos humanos, entre otros asuntos urgentes.

Boaventura de Sousa Santos es un artesano que confecciona herramientas extremadamente potentes para interpretar de un modo creativo las realidades que habitamos (y buscamos transformar). Los instrumentos conceptuales que pone a disposición pueden pensarse bajo la figura de una teoría de la retaguardia: recursos que se inscriben más en el linaje del trabajo artesanal que en un modelo sistémico y omnicomprensivo de interpretar el mundo; herramientas diseñadas para realizar una aproximación a experiencias situadas y singulares, que pueden representar una novedad para unos y remitir a un ecosistema de saberes ancestrales para otros.

Frente a las políticas dominantes del conocimiento, Boaventura elabora otros inventarios del saber. El sociólogo pone en práctica una pedagogía del desplazamiento y de la escucha: viaja hacia al Sur yendo al encuentro de los numerosos y heterogéneos espacios analíticos y modos de construir conocimientos, al tiempo que sus textos dejan hablar al Sur, denunciando como el Sur fue sometido a un proceso de silenciamiento ejercido por el conocimiento científico producido desde el Norte.

La travesía conceptual que propone la obra de Boaventura nos convoca a cruzar una frontera tan invisible como fuertemente demarcada. La línea abisal -así la denomina- divide tan profun-

---

net Aguiló y Nilma Lino Gomes, de quien incorporamos aquí un valioso ensayo preliminar donde se ofrece una aproximación a los textos sobre educación de Boaventura.

damente la realidad social que todo lo que queda al otro lado de ella permanece invisible o es considerado irrelevante. Las epistemologías del sur nos invitan a cruzarla sin renunciar al conocimiento producido desde los centros de poder, pero haciendo una fuerte opción por recuperar, reivindicar y legitimar otros modos del saber que permitan gestar otras ciencias sociales.

En efecto, las epistemologías del Sur nacen y se forjan al calor de las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, dando lugar a una nueva ecología de saberes. Miradas que no imponen, sino que dan lugar a otras perspectivas para cuestionar y cuestionarse; miradas que reconocen los conocimientos elaborados más allá de los espacios y las lógicas académicas, sin que ello conlleve desacreditar el conocimiento científico. La ecología de saberes remite también al diálogo necesario que debe producirse entre las ciencias de la vida y las ciencias sociales reconociendo que ningún cambio social puede promoverse desde las ciencias sociales sin tomar en cuenta la devastación ecológica, la predación, el extractivismo, el epistemicidio y la eliminación física a las que muchas veces ha contribuido la racionalidad moderna.

En las páginas que reúne esta obra, Boaventura nos desafía a pensar el aula de clases como un campo de posibilidades de conocimiento en el cual maestros, maestras, alumnos y alumnas tienen la posibilidad de elegir. Dar lugar a una pedagogía del conflicto es hacer del aula un espacio de creación y de libertad, en el que entran en tensión el conocimiento como regulación y el conocimiento como emancipación, promoviendo nuevos debates epistemológicos que cuestionen la centralidad de la ciencia como única y legítima fuente del saber.

Los capítulos dedicados a las nuevas formas de hacer Universidad promueven diálogos interculturales entendidos como una forma de combate contra la uniformidad y a favor de la participación. La universidad polifónica y pluriversa promovida desde estas páginas se sostiene en torno a una prerrogativa fundamental: la mejor vía para construir estrategias de resistencia locales y globales requieren poner en práctica un ejercicio de justicia cog-

nitiva en el que todas las voces puedan expresarse en un mismo pie de igualdad, a través del interconocimiento, la mediación y la celebración de alianzas colectivas.

Por cierto, las relaciones pedagógicas tanto como las formas de transmitir la cultura y el conocimiento no deben circunscribirse a las escuelas y las universidades. De allí la centralidad que tiene para esta compilación el texto dedicado al Foro Social Mundial, espacio al que Boaventura ha contribuido de un modo fundamental. El Foro como espacio de formación cuestionó el carácter universal del conocimiento científico, denunciando que el mismo se produce casi enteramente en los países del Norte desarrollado, promueve los intereses de estos países y constituye una de las fuerzas productivas de la globalización neoliberal.

En suma, esperamos que estas páginas representen una posibilidad para encontrarse con la obra de un pensador original y punzante que invita a pensar desde ángulos novedosos nuestras prácticas docentes y nuestras ideas acerca de la educación.

PRESENTACIÓN

Nilma Lino Gomes*

La reflexión sobre el lugar de la educación en las preocupaciones y pensamientos de Boaventura de Sousa Santos está intrínsecamente ligada a una característica distintiva del autor: el hecho de ser un intelectual-activista cuya vida está orientada por una inquietud epistemológica y política frente al mundo y la ciencia. Una inquietud que se expresa en su actitud inconformista y rebelde frente a la globalización capitalista, las desigualdades sociales, la injusticia social y cognitiva. La producción teórica de Boaventura y su actuación política reflejan su apuesta de que es posible producir conocimiento comprometido con los procesos

* Es profesora en la Facultad de Educación de la UFMG. Es pedagoga, maestra en Educación por la FAE/UFMG, doctora en Antropología Social por la USP, post doctora en Sociología por la Universidad de Coímbra y en Educación por la UFSCAR. Es investigadora asociada del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra. Fue rectora temporaria de la Universidad de la Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ministra de la Igualdad Racial y de las Mujeres, de la Igualdad Racial, de la Juventud y de los Derechos Humanos del gobierno de la presidenta legítimamente electa Dilma Rousseff. Tiene trabajos realizados en las áreas de formación de profesores para la diversidad étnico-racial, relaciones raciales, de genero y diversidad cultural, movimientos sociales y educación, con énfasis en la actuación del Movimiento Negro.

de emancipación social y con las luchas contrahegemónicas. Otro mundo es posible y la educación emancipatoria desempeña un papel importante en ese proceso.

Boaventura no dialoga con cualquier concepción de la educación, sino con una concepción emancipatoria de la educación, aquella que no evita los conflictos, pero los entiende como parte constitutiva de los procesos pedagógicos. Se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación humana presente en toda sociedad. La educación como una forma de conocer mejor y actuar de forma políticamente posicionada en el mundo y en la vida. La educación como un derecho social, humano, que articula justicia social y cognitiva.

La educación es vista y comprendida en la tensión y en la confluencia de sujetos sociales que se afirman existentes, resistentes en las luchas por la credibilidad y la libertad transgresoras. De la posibilidad de alternativas concretas que se contraponen a las lecturas y posturas hegemónicas, conservadoras y autoritarias que reducen el sujeto de la educación a un mero aprendiz de letras y números, a un sujeto genérico y universal sin género, sin raza, sin clase, sin sexualidad.

Esa concepción de la educación puede ser comprendida en la obra del autor en sus más variadas reflexiones y análisis. Entre estas, resalto su formulación teórica sobre las dos formas de conocimiento inscriptas en el paradigma de la modernidad, a saber, conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación, que se construyen en una tensión dialéctica.

Para Boaventura, el conocimiento-regulación no regula solamente conceptos, sino también valores, prácticas, culturas y cuerpos. El conocimiento-emancipación va más allá, liberando a los sujetos y afirmándolos en la totalidad de su formación humana. Consecuentemente, el conocimiento-emancipación se presenta como una referencia epistemológica para la construcción de una educación emancipatoria.

Boaventura nos advierte que el conocimiento-emancipación no está fuera de la modernidad, sino que fue marginado por la ciencia moderna. Es en él que es posible ampliar y cuestionar la primacía del conocimiento científico, colocándolo en el núcleo de las relaciones de poder, fundamentalmente, ubicándolo en la relación "Norte imperial" y "Sur colonizado". El conocimiento científico, en el conocimiento-emancipación, es visto como una forma de saber contextualizado y localizado históricamente. Es el saber producido por la ciencia moderna. El conocimiento-emancipación no tiene una pretensión de totalidad, a pesar de que esta sea una de las tentaciones que sufre cuando pasa de marginal a conocimiento reconocido por el canon (Santos, 2002; 2004).[2]

Como esas dos formas de conocimiento se encuentran en una tensión dialéctica es posible que el conocimiento-regulación abra espacios para la emancipación, así como que el conocimiento-emancipación pueda también actuar de forma regulatoria en la vida de los sujetos, de las conciencias y de los cuerpos. Y es preciso encontrar alternativas en ese proceso. Una de las cuales es revalidar el conocimiento-emancipación y concederle la primacía sobre el conocimiento-regulación.

La inmersión epistemológica y política en la construcción del conocimiento-emancipación realizada por Boaventura, lo lleva a un camino aún más desafiante: se torna necesario producir otras epistemologías que pongan de relieve las ecologías de saberes, o sea, la constelación de conocimientos que puebla el mundo, indaga, rivaliza y enriquece la ciencia. Para eso, es preciso producir una sociología de las ausencias y de las emergencias y realizar la traducción intercultural.

En esa búsqueda, el autor recorre diversos caminos: interroga y critica la ciencia moderna y su manera arrogante de enarbolar su primacía en el campo del conocimiento, y propone la

2 Santos, B. de S. 2002 *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* (Porto: Afrontamento); Santos, B. de S. (org.) 2004 *Conhecimento prudente para uma vida decente* (São Paulo: Cortez).

construcción de epistemologías posmodernas y poscoloniales. No obstante, su observación aguda sobre la diversidad epistemológica del mundo lo instiga a ir más allá en la búsqueda de caminos epistemológicos emancipatorios y contrahegemónicos: es preciso crear condiciones y hacer emerger las Epistemologías del Sur. Cuanto más aprende Boaventura con el Sur, más analiza y profundiza el concepto de Epistemologías del Sur.

Al valorar el recorrido de la reflexión teórica de Boaventura y su relación con la educación, es posible notar cómo las Epistemologías del Sur se fueron consolidando al proponer, en 2003, en el contexto del Foro Social Mundial, la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS) y al desafiarnos, en sus estudios más recientes, a producir procesos combinados y articulados para descolonizar las prácticas y el conocimiento.

Esos ejes orientadores del pensamiento de Boaventura y su diálogo con la educación forman parte de la antología. Los capítulos seleccionados no son los únicos, sino los considerados como los más expresivos de su contribución para la reflexión educacional y que han inspirado a educadoras y educadores comprometidos con una concepción y prácticas emancipatorias de educación en los lugares más diversos del mundo.

Las provocaciones teóricas del autor para el campo educativo no se limitan a repensarlo. Nos convocan a ir más allá y descolonizar el sistema educativo desde la educación básica hasta la enseñanza superior, superando monoculturas y produciendo ecologías y comprendiendo que las luchas contrahegemónicas por la educación se dan en diferentes escalas: local, nacional y transnacional.

Esta presentación está dividida en dos partes. La primera, “Tensiones entre el conocimiento hegemónico y contrahegemónico en las instituciones educativas: escuela básica y universidad”, que está organizada en cinco capítulos.

En el primero, “Para una pedagogía del conflicto”, Boaventura dialoga con la educación básica. Discute que la pedagogía está siendo interrogada por el tiempo en el que vivimos, un tiempo paradojal de conflicto y repetición, lo cual muchas veces nos

imposibilita de pensar la transformación social. Para superar esa situación la educación se debe configurar en un proyecto educativo emancipatorio.

La universidad, sobre todo la pública, considerada como un bien público permanentemente amenazado por las presiones internas y externas es el foco de los otros cuatro capítulos seleccionados. Se configura como un campo de disputa y ha sido históricamente obligada a cambiar, sobre todo a partir de los años sesenta del siglo XX, por la paulatina entrada de sujetos diversos, de sectores sociales no hegemónicos que tensan el campo de conocimiento con sus saberes y experiencias sociales.

La segunda parte, "Las luchas y las prácticas contrahegemónicas como espacio-tiempo de producción de un conocimiento emancipatorio", está compuesta por un único texto, "El Foro Social Mundial como Epistemología del Sur", en el cual el Foro Social Mundial (FSM) es el foco de análisis. No solamente es discutido su aspecto organizativo y político, sino, principalmente, el hecho de ser la operación epistemológica de la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias.

TENSIONES ENTRE EL CONOCIMIENTO HEGEMÓNICO Y CONTRAHEGEMÓNICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ESCUELA BÁSICA Y UNIVERSIDAD

"Para una pedagogía del conflicto"[3] es un ejercicio de articulación entre las principales reflexiones epistemológicas de Boaventura y el desafío de construir un proyecto educativo para la Educación Básica.

Inspirado por la posibilidad y la novedad de construcción de una propuesta de educación innovadora, el autor desafía a los educadores y a sí mismo a reflexionar sobre cuál sería el proyecto de educación posible y coherente con una visión democrática

3 Santos, B. de S. 2015 *La universidad en el siglo XXI* (México: Siglo XXI) pp. 11-33.

de sociedad. Ese proyecto debería ser radical, emancipatorio y orientado a una pedagogía del conflicto.[4]

Un proyecto educativo emancipatorio es adecuado para el presente, orientado a combatir la trivialización del sufrimiento humano trayendo imágenes desestabilizadoras del pasado, concebido no como fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana. Es un proyecto desestabilizador puesto que acarrea en sí la memoria y la denuncia, la comunicación y la complejidad. Consiste en recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y orientarla a la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes. Maximizar esa desestabilización es la razón de ser de ese proyecto. Por eso, posee una carga densa de conflictividad.

Las reflexiones de Boaventura en ese capítulo nos llevan a indagar: ¿en medio de tanto sufrimiento humano causado inexcusablemente, es posible construir una educación que se muestre disconforme con toda suerte de desigualdad e injusticia? La respuesta del autor es radical: una educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. Debe resultar en conocimientos y prácticas que se incomoden frente a ese mismo sufrimiento.

El criterio de buen y mal aprendizaje está, por lo tanto, en la capacidad de la educación de cumplir un proyecto educativo emancipatorio que haga emerger los modelos dominados y emergentes por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento más igualitario y justo entre saberes y, por ende, entre personas y grupos sociales. Un relacionamiento que nos haga aprender el mundo de forma edificante, emancipatoria y multicultural.

4 Ese artículo fue publicado por primera vez, en portugués, en 1996. Es el resultado de la conferencia de Boaventura de Sousa Santos durante el *III Seminario Internacional de Reestructuración Curricular: Nuevos Mapas Culturales; Nuevas Perspectivas Educacionales*, realizado en Porto Alegre, Brasil, en 1995. Recordemos que es también en 1995 que el concepto de Epistemologías del Sur pasa a ser formulado por el autor.

En “De la idea de universidad a la universidad de ideas”,[5] las universidades públicas son el foco central de las reflexiones. El texto, publicado inicialmente en 1994, analiza la compleja situación de tensión vivida por la universidad entre las exigencias cada vez mayores que provienen de la sociedad, las restricciones de financiamiento del Estado y la rigidez funcional y organizativa de la propia universidad en relación a los cambios.

En la primera parte, “Fines sin fines”, el autor identifica y analiza detalladamente, sobre todo en los países centrales, la manera como estaban siendo gestionadas las tres crisis afrontadas por la universidad, a saber, la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional.

En 1994, Boaventura construyó un análisis-denuncia que se concretó a lo largo de los años siguientes. Él percibe con profundidad que el modelo de gestión de contradicciones con el cual convivía la universidad, de manera tensionada, no podía continuar vigente por mucho tiempo más. Las presiones serían cada vez mayores, la universidad sufriría de una profunda inestabilidad y sus miembros estarían cada vez más obligados a desviar energías de las tareas intelectuales y sociales a las tareas organizativas e institucionales. La crisis institucional tendería a absorber la atención de la comunidad universitaria de modo tal que las otras dos crisis (de hegemonía y de legitimidad) se resolverían por la negativa. La crisis de hegemonía por la descaracterización intelectual de la universidad y la crisis de legitimidad por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios.

En la segunda parte, “Para una universidad de ideas”, siendo coherente con su *optimismo trágico* y su inquietud de ser un *rebelde competente*, Boaventura propone varias salidas, las que tienen como fundamento la afirmación de que es necesario pensar otro modelo de actuación universitaria frente a las crisis identificadas. Una actuación activa, autónoma y estratégicamente

5 Santos, B. de S. 2012 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Bogotá: Universidad de Los Andes; Siglo del Hombre) pp. 225-284.

orientada a mediano y largo plazo. Tal actuación es cuidadosamente discutida por medio de once tesis para una universidad pautada por la ciencia posmoderna. Para cada tesis, somos llevados a reflexionar sobre propuestas de soluciones o ilustraciones de carácter programático y provocativo presentadas por el autor, que miran hacia la universidad y sus crisis y apuntan caminos de emancipación. Estos contemplan el respeto por la promoción de la discusión transdisciplinar, la garantía del desarrollo equilibrado entre las ciencias naturales, las sociales y humanidades, el debate sobre la doble ruptura epistemológica, la transformación de las actividades de extensión hasta que transformen la universidad, el uso estratégico del potencial de la autonomía institucional para hacer coaliciones políticas con los grupos y las organizaciones en los que la memoria de la innovación todavía esté presente, y la potenciación de la dimensión simbólica y lúdica de la universidad vía la transgresión igualitaria y la organización de *fiestas del nuevo sentido común*, entendidas como configuraciones de alta cultura, cultura popular y cultura de masas, por medio de las que la universidad podrá tener un papel modesto pero importante de re-encantamiento de la vida colectiva.

"La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad"[6] es el texto escrito en 2004, diez años después de la publicación del texto "De la idea de universidad a la universidad de ideas". Allí, Boaventura rediscute la situación vivida por la universidad, en especial la pública. Llama nuestra atención hacia la existencia de un proyecto de globalización neoliberal de la universidad, que la desestabiliza, llevándola a una nueva crisis. Para la superación de esta crisis, es necesaria una reforma creativa, democrática y emancipatoria de la universidad pública que parta de las luchas por una globalización contrahegemónica. Esto exige enfrentar la globalización neoliberal y contraponerla a una globalización alternativa,

6 Santos, B. de S. 2015 *La universidad en el siglo XXI* (México: Siglo XXI) pp. 88-153.

contrahegemónica de la universidad como bien público. Una respuesta a las demandas sociales poniendo fin a una historia de exclusión de los grupos sociales y de sus saberes. Una democratización radical que exige presiones por un Estado público.[7]

En tiempos de globalización neoliberal y capitalista, universidad y Estado son campos de disputa. Existen intencionalidades conservadoras y capitalistas de achicamiento del Estado, las que repercuten en la incapacidad epistemológica de la universidad y de las funciones sociales de la educación. La dirección en la que fue la reforma de la universidad es la dirección en la que se camina la reforma del Estado. Por eso es importante entender que la disputa en juego es una sola.

El foco en los sujetos sociales como actores políticos organizados en luchas emancipatorias aparece en los análisis y propuestas del autor por una reforma emancipatoria de la universidad. Son los ciudadanos, organizados en grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, construyendo articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan.

Boaventura se reencuentra con la concepción de educación defendida en el artículo "Para una pedagogía del conflicto", seleccionado en esta antología. Es posible decir que, para el autor, construir una universidad emancipatoria en el siglo XXI forma parte de su comprensión de que cualquier proyecto de educación sintonizado con las luchas contrahegemónicas es en sí mismo emancipatorio y conflictivo.

7 Este capítulo es una profundización de las ideas desarrolladas en la primera versión del libro *La universidad en el siglo XXI*, presentada en Brasilia, Brasil en 2004, en el marco del Calendario Oficial de Debates sobre la Reforma Universitaria del Ministerio de Educación de Brasil, siendo Ministro el Dr. Tarso Genro. Los análisis del autor sobre la situación de la universidad contenidos en el capítulo "De la idea de universidad a la universidad de ideas", en el libro *De La mano de Alicia. Lo social y lo político en La postmodernidad*, publicado originalmente en 1994, son aquí profundizados.

"La universidad en la encrucijada"[8] tiene como eje central las reflexiones provenientes del período de evaluación del proceso de Bolonia, originado por la Declaración de Bolonia, firmada por los ministros de educación de la Unión Europea, en 1999, con el objetivo de reformar la enseñanza superior en Europa y crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para Boaventura, no existe un consenso sobre las intenciones y los resultados de Bolonia. Pasadas dos décadas desde el inicio de este proceso, las universidades apenas daban respuestas simples a las preguntas complejas que les planteaban las dinámicas sociales, científicas e institucionales. Lo más grave es que las más simples son las no respuestas, los silencios, dando por cierto el nuevo sentido común sobre la misión de la universidad.

Al discutir los desafíos enfrentados por la universidad europea, Boaventura va más allá y nos alerta sobre el hecho de que la situación se presenta para todos los continentes, independientemente de los motivos, argumentos o soluciones propuestas. Se trata de una crisis paradigmática atravesada por la universidad y los desafíos que le presenta el siglo XXI, en el cual los problemas modernos enfrentados por la universidad carecen de soluciones modernas.

Las nuevas dinámicas sociales, políticas y económicas han interpelado a la universidad. Sin embargo, las respuestas han sido simples y magras, frente a la robustez de los problemas planteados. Al responder de forma simple, la universidad se convierte en uno de los problemas sociales que ella busca resolver. Las respuestas simples dan por cierto el futuro de la universidad y por eso las reformas que ellas proponen no consiguen superar la perplejidad causada por las preguntas complejas que la realidad exige. En realidad, ellas asumen que la perplejidad no tiene sentido.

Boaventura propone doce preguntas complejas con el objetivo de transformar la perplejidad en energía positiva, profundizar y

8 Santos, B. de S. 2017 *Justicia entre Saberes: Epistemologías del sur contra el Epistemicidio* (Madrid: Morata) pp. 289-300.

reorientar el movimiento de reforma de la universidad. No obstante, tanto las preguntas como la posibilidad de respuestas indican que no existe una única visión ni previsión de consenso. La conflictividad está allí también instalada.

"Hacia una universidad comprometida y polifónica: pluriversidad y subversidad",[9] presenta una reflexión densa sobre la descolonización del conocimiento teniendo como eje orientador la crítica a la universidad moderna y su relación con el conocimiento. Por eso, merecerá una presentación más detallada en esta selección.

Boaventura analiza experiencias de universidades populares existentes en diversos lugares del mundo, desde el surgimiento de la primera institución que así se autodenominó hasta las más recientes que, de hecho, rompen con el elitismo del saber científico y están organizadas por sujetos sociales provenientes de diversos colectivos sociales.

Las universidades populares, con cadencias diferenciadas y temáticas diversas se unen en el hecho de ser experiencias anticapitalistas, anticoloniales y antipatriarcales. Tienen como marcas la pluriversidad y la subversión, las que solo pueden realizarse en una universidad polifónica.

La polifonía puede realizarse de dos formas: Tipo 1 y Tipo 2. La Tipo 1 ocurre dentro de los límites de las configuraciones institucionales existentes, aun cuando las reformen profundamente. El objetivo es construir la pluriversidad. La universidad polifónica del tipo 2 ocurre fuera de las instituciones convencionales. Se realiza por medio del uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir la subversión, un término que capta tanto el carácter subalterno de los grupos sociales muchas veces envueltos en sus iniciativas, como la manera subversiva en que intervienen en la idea convencional de universidad (Santos, 2007).

9 Santos, B. de S. 2017 *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice* (Newcastle: Cambridge Scholars) pp. 377-433.

Las epistemologías del Sur están en el núcleo de la pluriversidad. Como parte de una transformación epistemológica ellas podrán desempeñar un papel crucial al privilegiar los conocimientos (sean científicos o artesanales/prácticos/populares/empíricos) nacidos en la lucha o producidos para ser utilizados en las luchas contra la dominación.

Por ser aquella con la cual Boaventura tiene mayor inserción y familiaridad el capítulo dedica un mayor espacio a la descripción de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS), comprendida como forma itinerante de Universidad Polifónica Tipo 2 (PU-2), o sea aquella que no posee oficina física o, si lo hiciera, no es utilizada como un local de aprendizaje. La itinerancia puede ocurrir dentro del mismo país o puede ser transnacional.

La idea de una universidad polifónica continúa ganando terreno de múltiples formas. Boaventura atribuye este movimiento, principalmente, a la tenacidad e imaginación de todos aquellos que entienden que la noción de una "universidad popular" forma parte del proyecto educativo emancipatorio y conflictivo de refundación democrática de la universidad.

Las luchas y las prácticas contrahegemónicas como espacio-tiempo de producción de un conocimiento emancipatorio

"El Foro Social Mundial como Epistemología del Sur"[10] destaca y reafirma el potencial emancipatorio de la constelación de conocimientos contrahegemónicos que instiga y son producidos por la diversidad de movimientos sociales reunidos en el Foro Social Mundial (FSM).

El FSM nos coloca frente a una alternativa epistemológica: no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global.

El FSM actúa como una denuncia contra los conceptos de racionalidad y eficiencia del conocimiento hegemónico, los cuales son incapaces de captar la riqueza de la diversidad de las prácticas y experiencias sociales del mundo. El ocultamiento y el

10 Santos, B. de S. 2005 *Foro social mundial, manual de uso* (Barcelona: Icaria) pp. 25-44.

descrédito de estas prácticas constituyen un desperdicio de la experiencia social.

Entender el FSM como Epistemologías del Sur significa reconocer las ausencias y hacer emerger conocimientos y experiencias sociales activamente producidos como ausentes por las disputas políticas y epistemológicas generadas por la globalización neoliberal. Globalización que construyó un movimiento de descrédito, ocultamiento y trivialización de la globalización contrahegemónica al que acompañan el descrédito, ocultamiento y trivialización del conocimiento que informa prácticas y agentes contrahegemónicos.

La operación epistemológica realizada por el FSM consiste en dos procesos presentes en la obra de Boaventura: la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. La primera tiene como objetivo principal identificar y valorizar las experiencias sociales disponibles en el mundo, a pesar de la declaración de su inexistencia por la racionalidad y el conocimiento hegemónico. La segunda, busca identificar y expandir las indicaciones de posibles experiencias futuras, bajo la apariencia de tendencias y latencias que son muy activamente ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónico (Santos, 2017).

El FSM se constituye como un espacio de confluencia de movimientos y colectivos emancipatorios, intelectuales-activistas y sujetos sociales que se afirman existentes. Producen experiencias sociales, conocimientos, valores y culturas contrahegemónicos. Resisten en las luchas por la credibilidad y la libertad transgresora. Por eso, sus acciones abordan más o menos el tipo ideal de sociología de las emergencias.

PARA UNA PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO*

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero también, en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social, radical. Nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y más solidaria y su imposibilidad política. Este tiempo paradojal crea en nosotros la sensación de estar vertiginosamente detenidos.

Vivimos, de hecho, en un tiempo simultáneamente de conflicto y de repetición. El grado de verdad de la teoría del fin de la historia radica en que ella es la máxima consciencia posible de una burguesía internacional que ve finalmente el tiempo

* Este trabajo fue presentado como Conferencia en el *III Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, organizado por la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre, efectuada del 1 al 6 de julio de 1996. Más de dos décadas después ha motivado la discusión de sus propuestas que se han plasmado en el libro Freitas, A. L.; Moraes, S. C. (orgs.) 2009 *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada* (Porto Alegre: Redes Editora). La traducción fue realizada por Rebeca Peralta Mariñelarena y fue revisada por José Guadalupe Gandarilla Salgado.

transformado en la repetición automática e infinita de su dominio. El largo plazo colapsa en el corto plazo, y este, que fue siempre el marco temporal del capitalismo, permite finalmente a la burguesía producir la única teoría de la historia verdaderamente burguesa, la teoría del fin de la historia. El desprestigio total de esta teoría no interfiere en lo absoluto con su éxito, en cuanto ideología espontánea de los vencedores. La otra cara del fin de la historia es el lema de la celebración del presente, tan valorado en las versiones capitulacionistas del pensamiento posmoderno.

La idea de la repetición es lo que permite al presente propagarse al pasado y al futuro, canibalizándolos. ¿Estamos frente a una situación nueva? Hasta ahora, la burguesía no ha podido elaborar una teoría de la historia exclusivamente según sus intereses. Se envuelve siempre en lucha con fuertes adversarios, primero con las clases dominantes del antiguo régimen y después con las clases trabajadoras. El resultado de la lucha se ubicaba siempre en el futuro, el cual, por esa razón, no podía ser visto como mera repetición del pasado. Los nombres de este movimiento orientado hacia el futuro fueron varios, tales como la revolución, el progreso y la evolución. Como el resultado de la lucha no estaba predeterminado, la revolución puede ser burguesa u obrera, el progreso puede ser visto como la consagración del capitalismo o como su superación, el evolucionismo puede ser reivindicado tanto por Herbert Spencer, como por Marx.

Fue en este contexto que la transformación social, la racionalización de la vida individual y colectiva, y la emancipación social llegaron a ser pensadas. A medida que se fue construyendo la victoria de la burguesía, el espacio del presente como repetición se fue ampliando. Hoy en día la burguesía siente que su victoria histórica está consumada y al vencedor consumado no le interesa otra cosa que la repetición del presente. De ahí la teoría del fin de la historia.

Pero, ¿será así? ¿Estará la victoria de la burguesía internacional consumada? ¿Será el presente capaz de repetirse por siempre? La verdad es que la repetición del presente es la repetición del hambre y de la miseria para una parte cada vez más importante de la

humanidad, es la repetición de nuevos fascismos transnacionales públicos y privados que, bajo la apariencia de una democracia sin condiciones democráticas, está creando un *apartheid* global, es, finalmente, la repetición del agravamiento de los desequilibrios ecológicos, de la destrucción decisiva de la biodiversidad, de la degradación de los recursos que hasta ahora garantizaron la calidad de vida en la Tierra. Frente a esto, ¿habrá energías suficientes en el pasado o en el futuro para evitar que el presente se repita indefinidamente?

Las energías del futuro parecen desvanecerse, por lo menos mientras que el futuro siga concibiéndose en los términos en que fue pensado por la modernidad occidental, es decir, el futuro como progreso. Los grandes vencidos del proceso histórico capitalista, los trabajadores y los pueblos del tercer mundo, descreen hoy del progreso, porque fue en su nombre que vieron degradarse sus condiciones de vida y sus perspectivas de liberación. Pienso que, en este momento, y por lo menos transitoriamente, hay que buscar energías progresistas, sobre todo en el pasado. No se trata de una tarea fácil, porque la teoría de la historia de la modernidad desvalorizó sistemáticamente el pasado en beneficio del futuro. El pasado fue siempre concebido como reaccionario y el futuro como progresista. Fue así como la burguesía vio su lucha y fue así también como la clase obrera vio su lucha. Como bien notó Walter Benjamin, esta teoría de la historia ha hecho que fácilmente fueran olvidados los sufrimientos, la injusticia y la opresión, todos superables en un futuro próximo y radiante. Fue así que la clase obrera se vio menos como heredera de esclavos que como vanguardia de los libertadores.

La misma teoría de la historia contribuyó a trivializar y banalizar los conflictos y el sufrimiento humano de los que está hecha la repetición del presente en este fin de siglo. El sufrimiento humano mediatizado por la sociedad de la información, está transformado en una telenovela interminable, en donde las escenas de los próximos capítulos son siempre diferentes y siempre iguales a las escenas de los capítulos anteriores. Esta trivialización se traduce en la muerte del espanto y la indignación. Y esta, en la muerte del inconformismo y de la rebeldía.

Pienso, pues, que es necesaria otra teoría de la historia que devuelva al pasado su capacidad de revelación, un pasado que se reanime en nuestra dirección por la imagen desestabilizadora que nos provee del conflicto y del sufrimiento humano. Por medio de esas imágenes desestabilizadoras será posible recuperar nuestra capacidad de asombro e indignación y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo y nuestra rebeldía.

En esto reside, a mi entender, el tronco de un proyecto educativo emancipador adecuado para el presente. Se trata de un proyecto orientado a combatir la trivialización del sufrimiento, por vía de la producción de imágenes desestabilizadoras a partir del pasado concebido, no como una fatalidad, sino como un producto de la iniciativa humana. Un pasado inexcusable, precisamente por haber sido producto de la iniciativa humana, que, teniendo opciones, podía haber evitado el sufrimiento causado a grupos sociales y a la propia naturaleza. De este modo, el objetivo principal del proyecto educativo emancipador consiste en recuperar la capacidad de asombro y de indignación, y orientarla hacia la conformación de subjetividades inconformistas y rebeldes.

Solo el pasado como opción y como conflicto es capaz de desestabilizar la repetición del presente. Maximizar esa desestabilización, es la razón de ser de un proyecto educativo emancipador. Para eso tiene que ser, por un lado, un proyecto de memoria y de denuncia y, por el otro, un proyecto de comunicación y complicidad.

Trataré ahora de definir, a grandes rasgos, el perfil de tal proyecto educativo. Me limitaré a su perfil epistemológico, dejando de lado las cuestiones institucionales y organizacionales, así como los procesos políticos concretos que pudieran llevarlo a la práctica.

La conflictividad del pasado, como campo de posibilidades y de decisiones humanas, es asumida en el proyecto educativo como conflictividad de conocimientos. Para este proyecto educativo no hay una, sino muchas formas o tipos de conocimiento. Todo conocimiento es una práctica social de conocimiento, es decir, solo existe en la medida en que es protagonizado y movilizado por un grupo social, actuando en un campo social en donde

actúan otros grupos rivales protagonistas o titulares de formas rivales de conocimiento. Los conflictos sociales son, en último término, conocimientos del conocimiento. El proyecto educativo emancipador es un proyecto de aprendizaje de conocimientos conflictivos, con el objetivo de producir, a través de él, imágenes radicales y desestabilizadoras de los conflictos sociales en que se tradujeron en el pasado, imágenes capaces de potenciar la indignación y la rebeldía. Educación, pues, para el inconformismo, para un tipo de subjetividad que somete a una hermenéutica de sospecha la repetición del presente, que rechaza la trivialización del sufrimiento y de la opresión, y ve en ellas el resultado de opciones inexcusables.

La educación para el inconformismo debe ser ella misma inconformista. El aprendizaje de la conflictividad de los conocimientos, debe ser conflictivo. Por eso, el aula de clases tiene que transformarse en un campo de posibilidades de conocimiento, dentro del cual hay que elegir. Eligen los alumnos tanto como los profesores y las opciones de unos y otros no tienen que coincidir ni son irreversibles. Las opciones no se basan exclusivamente en ideas, ya que las ideas dejaron de ser desestabilizadoras en nuestro tiempo. Se basan igualmente en emociones, sentimientos y pasiones que confieren a los contenidos curriculares sentidos inagotables. Solo así es posible producir imágenes desestabilizadoras que alimenten el inconformismo ante un presente que se repite, repitiendo las opciones inexcusables del pasado. El objetivo último de una educación transformadora es transformar la educación, convirtiéndola en el proceso de adquisición de aquello que se aprende, mas no se enseña, el sentido común. El conocimiento solo suscita el inconformismo en la medida en que se convierte en sentido común, el saber evidente que no existe separado de las prácticas que lo confirman. Una educación que parte de la conflictividad de los conocimientos buscará, en última instancia, conducir la conflictividad entre los sentidos comunes alternativos, entre saberes prácticos que trivializan el sufrimiento humano y saberes prácticos que se inconforman ante él, entre saberes

prácticos que aceptan lo que existe, solo porque existe, independientemente de su bondad, y saberes prácticos que solo aceptan lo que existe en la medida en que merece existir, finalmente entre saberes prácticos que miran las decisiones desde su trasfondo y las convierten en consecuencias fatales, y saberes prácticos que miran las decisiones colocándose por encima de ellas y las convierten en inexcusables opciones humanas.

Ahora pasaré a describir los tres conflictos de conocimientos que, a mi parecer, deben presidir al proyecto educativo. No todos tienen el mismo nivel o intensidad de conflictividad. Los presentaré por orden creciente de intensidad.

LA APLICACIÓN TÉCNICA Y LA APLICACIÓN EDIFICANTE DE LA CIENCIA

El primer conflicto no es propiamente un conflicto de conocimientos.[11] Es un conflicto en la aplicación de conocimientos. Los sistemas educativos de la modernidad occidental fueron moldeados por un tipo único de conocimiento, el conocimiento científico, y por un tipo único de aplicación, la aplicación técnica. De hecho, la creación moderna de los sistemas educativos coincide con la consolidación de la ciencia moderna como modo hegemónico de la racionalidad, la racionalidad cognitiva-instrumental, una racionalidad que se afirma por su eficacia en la transformación material de la realidad. Después de la primera revolución industrial, esa eficacia se traduce en la conversión progresiva de la ciencia en fuerza productiva, un proceso histórico que ha alcanzado el paroxismo con la fusión prácticamente total entre ciencia y producción de bienes y servicios. Ninguna de ellas es hoy pensable sin la otra. Los sistemas educativos modernos presuponen, sin embargo, que entre ciencia y producción hay una distancia y que esa distancia es medida por la aplicación técnica de la ciencia. Las características de la aplicación técnica de la ciencia son las siguientes:

11 Para un análisis más a fondo de este conflicto véase Santos (1989).

1. Quien aplica el conocimiento se encuentra fuera de la situación existencial en que incide la aplicación y no es afectado por ella.
2. Existe una separación total entre fines y medios. Se presuponen definidos los fines y la aplicación incide sobre los medios.
3. No existe mediación deliberativa entre lo universal y lo particular. La aplicación procede por demostraciones necesarias que prescinden de la argumentación.
4. La aplicación asume como única la definición de realidad dada por el grupo dominante y la refuerza. Escamotea los eventuales conflictos y silencia las definiciones alternativas.
5. La aplicación del *Know-how* técnico torna prescindible, y hasta absurda, cualquier discusión sobre un *Know-how* ético. La naturalización técnica de las relaciones sociales obscurece y refuerza los desequilibrios de poder que las constituyen.
6. La aplicación es unívoca y su pensamiento es unidimensional. Los saberes locales o son negados o son funcionalizados y, en cualquier caso, teniendo siempre en cuenta la disminución de las resistencias al despliegue de la aplicación.
7. Los costos de la aplicación son siempre inferiores a los beneficios, y unos y otros son evaluados cuantitativamente a la luz de los efectos inmediatos del grupo que conduce la aplicación. Cuanto más cerrado se encuentre el horizonte contable tanto más evidentes los fines y más disponibles los medios.

Las consecuencias de este modelo de aplicación de la ciencia moderna, son hoy bien conocidas. En su origen, este modelo tuvo como objetivo convertir todos los problemas sociales y políticos en problemas técnicos y resolverlos de modo científico, esto es, eficazmente con total neutralidad social y política. Con ello, se ponía a disposición de los árbitros políticos y de los actores sociales un conocimiento certero y riguroso, que desagregaba los problemas sociales y políticos en sus diferentes componentes técnicos, y les aplicaba soluciones eficaces, inequívocas y consensuales,

debido a que no existía otra alternativa. Los problemas en el siglo XIX eran mayúsculos: la desorganización de la sociedad rural y la anomia urbana causada por la urbanización caótica; la industrialización vertiginosa; la revuelta de las "clases peligrosas" viviendo en la miseria al lado de la abundancia; las rivalidades colonialistas e imperialistas entre los Estados nacionales y la inminencia de la guerra; la degradación de la naturaleza por el uso salvaje de los recursos naturales. Mirando en retrospectiva, el portentoso desarrollo científico, que desde entonces ocurrió, no resolvió ninguno de esos problemas, y quizás contribuyó a agravarlos. Por lo tanto, el modelo de aplicación técnica de la ciencia no tiene hoy la credibilidad que tenía en el siglo XIX. De hecho, es el descrédito de este modelo una de las dimensiones principales de su descrédito en el futuro, ya que el progreso que este prometió fue siempre concebido como consecuencia del progreso de la ciencia. El hecho de que un modelo de aplicación técnica de la ciencia continúe hoy en la base del sistema educativo solo es comprensible por inercia o por mala fe, o por ambas: por la inercia de la cultura oficial y de las burocracias educativas; por la mala fe de la institucionalidad capitalista que utiliza el modelo de aplicación técnica para ocultar el carácter político y social del desorden que instaura.

En vista de esto, el proyecto educativo emancipador debe crear un campo epistemológico en donde el modelo de aplicación técnica de la ciencia sea puesto en conflicto con un modelo alternativo. El conflicto entre los dos modelos constituirá, en este dominio, el tronco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como modelo alternativo propongo el modelo de aplicación edificante de la ciencia, el cual se guía por las siguientes características:

1. La aplicación tiene siempre lugar en una situación concreta donde quien la aplica está existencial, ética y socialmente comprometido con el impacto de la aplicación.
2. Los medios y los fines no están separados y la aplicación incide sobre ambos. Los fines solo se concretizan en la medida en que se discuten los medios adecuados a la situación concreta.

3. La aplicación es, así, un proceso argumentativo y la adecuación, mayor o menor, de la aplicación reside en el equilibrio, mayor o menor, de las competencias argumentativas entre los grupos que luchan por la decisión del conflicto a su favor (el consenso no es medio, ni neutro).
4. El científico, por lo tanto, debe envolverse en la lucha por el equilibrio de poder en los varios contextos de la aplicación y, para eso, tendrá que tomar partido por aquellos que tienen menos poder. Cada mecanismo de poder crea su propia micro-hegemonía. Quien tiene menos de ese poder tiende, por eso, a no tener argumentos para poseer más de ese poder y, mucho menos, para tener tanto poder como el del grupo hegemónico. La aplicación edificante consiste en revelar argumentos y tornar legítimo y creíble su uso.
5. La aplicación edificante busca y refuerza las definiciones emergentes y alternativas de la realidad, para ello, deslegitima las formas institucionales y los modos de racionalidad en cada uno de los contextos, en el entendimiento de que tales formas y modos promueven la violencia, en lugar de la argumentación, el silenciamiento, en lugar de la comunicación, y la extrañeza, en lugar de la solidaridad.
6. Más allá de un límite crítico socialmente definible, una mayor participación en una visión moral y política es mejor que un incremento en el bienestar material. El *Know-how* técnico es imprescindible, pero el sentido de su uso le es conferido por el *Know-how* ético que, como tal, tiene prioridad en la argumentación.
7. Los límites y las carencias de los saberes locales nunca justifican el rechazo *in limine* de este, porque esto significa el desarme argumentativo y social de cuanto son componentes en él. Si el objetivo es ampliar el espacio de comunicación y distribuir más equitativamente las competencias argumentativas, los límites y las deficiencias de cada uno de los saberes locales se

superan transformando esos saberes desde su interior, interpenetrándose con sentidos producidos en otros saberes locales, desnaturalizándose a través de la crítica científica.

8. La ampliación de la comunicación y el equilibrio de las competencias están destinadas a la creación de sujetos socialmente competentes. Los mecanismos de poder tienden a alimentarse de la incompetencia social y, por tanto, de la "objetivación" de los grupos sociales oprimidos, por lo que la aplicación edificante de la ciencia corre un doble riesgo. Por un lado, sabe que sus objetivos no son obtenibles exclusivamente con base en la ciencia y en la argumentación. Existen intereses materiales y luchas entre clases y otros grupos sociales que usan otros medios para imponer lo que les es benéfico. Por eso, la lucha por la aplicación edificante es siempre precaria, se integra (a veces sin saber) en otras luchas y sus resultados nunca son irreversibles. Es, pues, una lucha sin presupuestos ni seguridades. Una lucha por un fin sin fin.

   Por otro lado, la aplicación edificante tiene, en esta fase de transición paradigmática, que partir de los consensos locales para crear más conflicto, en vistas a obtener como resultado un mayor esclarecimiento de las razones contingentes que sustentan mucho de lo que surge como socialmente necesario. Este conflicto ampliado, es visto como condición de la ampliación del espacio de comunicación y del alargamiento cultural ético y político de los argumentos utilizables por los diversos grupos en pugna. Pero, debido a las condiciones que sustentan el primer riesgo, no existen garantías de que la potenciación del conflicto no pueda inducir a algún grupo a recurrir a la violencia, al silenciamiento y al extrañamiento, reduciendo así la comunicación y la argumentación en vez de incrementarlas. A la ciencia que se guía por la aplicación edificante no le interesa que la transformación sea moderada o radical, reformista o revolucionaria; le interesa tan solo que se produzca por la ampliación de la comunicación y de la argumentación, lo que,

obviamente, no obsta a la intensidad del conflicto o a la incondicionalidad del empeño de cuantos participan en él.

9. La aplicación edificante es vigorosa dentro de la propia comunidad científica y técnica. Los científicos y los técnicos apostados en ella luchan por una mayor comunicación y argumentación dentro de la comunidad científica y técnica y luchan, por eso, contra las formas institucionales y los mecanismos de poder que en ella producen violencia, silenciamiento y extrañeza. Pero, además de esto, la transformación de los saberes locales ocurre con la transformación del saber científico y, con ello, acontece la transformación del sujeto epistémico, del ser científico y del ser técnico. Porque la aplicación es contextualizada tanto por los medios como por los fines y porque les preside el *Know-how* ético, el científico o el técnico edificante tiene que saber hablar como científico y como no científico en el mismo discurso científico y, complementariamente, tiene que saber hablar como científico en los diferentes discursos locales, propios de los diversos contextos de la aplicación. Esta transformación no puede ser exigible por completo y sin contradicciones al científico o técnico individual. La reflexión, para tener algún peso, tiene que ser colectiva. Pero, además de ello, la transformación es propiciada por nuevas formas de organización de la investigación, por medios alternativos de recompensa a la excelencia del trabajo científico. Estas formas alternativas entran en conflicto con la materialidad y con la resistencia de las soluciones vigentes. En este punto se verifican los dos riesgos anteriormente mencionados: no es posible controlar por la ciencia o técnica edificante las consecuencias del aumento de la conflictividad que ella promueve en esta fase de transición paradigmática; los resultados, además de reversibles, pueden ser contraproducentes y dejar, por momentos, todo peor de lo que era antes. Además de ello, no existe seguro alguno contra estos riesgos.

10. Pero si en la comunidad científica, como en cualquier otra, no existen seguros contra estos riesgos, por lo menos es posible

determinar el perfil de los conflictos en que estos riesgos ocurrirán. La aplicación edificante no prescinde de aplicaciones técnicas, pero las somete a las exigencias del *Know-how* ético. Por el contrario, la aplicación técnica es más radical y prescinde militantemente del *Know-how* ético.

El proyecto educativo conflictual hace del conflicto entre el modelo de aplicación técnica y el modelo de aplicación edificante uno de los ejes principales de la enseñanza-aprendizaje. Profesores y alumnos discuten los dos modelos, las diferencias y las semejanzas entre ellos, y simulan campos de experimentación social en donde sea posible visualizar las consecuencias de la adopción de cada uno de ellos. La pedagogía de este conflicto, como la de los demás, no es sencilla, en virtud de la desigualdad estructural de los modelos en conflicto. Mientras que uno de ellos ha mantenido el monopolio de la aplicación de la ciencia, el otro no pasa de una potencialidad prometedora. Profesores y alumnos tendrán que volverse doctos en las pedagogías de las ausencias, es decir, en la imaginación de la experiencia pasada y presente, en el caso de que otras opciones hubiesen sido tomadas. Solo la imaginación de las consecuencias de lo que nunca existió podrá desarrollar el espanto y la indignación por las consecuencias de lo que existe.

La solución del conflicto pedagógico entre modelos de aplicación de la ciencia no está predeterminada de partida. El pasado solo será coherentemente concebido como iniciativa humana y opción responsable si los profesores y los alumnos tienen la capacidad de iniciativa y de opción para conocer y evaluar las consecuencias de las opciones elegidas y de las que pudieron haber sido y no fueron. La calidad de la pedagogía del conflicto se mide por la calidad de las opciones que en el conflicto son elegidas por los profesores y alumnos.

CONOCIMIENTO COMO REGULACIÓN Y CONOCIMIENTO COMO EMANCIPACIÓN

El segundo conflicto de conocimiento que deberá animar un proyecto pedagógico emancipador es más intenso que el anterior una vez que no se confina a las opciones de aplicación de un cierto tipo de conocimiento y se extiende al propio conocimiento a ser aplicado. La ciencia moderna es hoy la forma de conocimiento hegemónico, tanto en el sistema educativo como fuera de él. Es, sin embargo, una hegemonía en riesgo, en virtud de muchos factores, incluyendo la ya mencionada, creciente y cada vez más visible discrepancia entre el brillo de las promesas de la ciencia y la mediocridad, sino, incluso, el horror que causan algunos de sus desempeños. Más allá de eso, existen otros, de corte claramente epistemológico, que han puesto en tela de juicio el rigor y la objetividad del conocimiento científico y los supuestos en que se asienta, como por ejemplo la dicotomía sujeto/objeto o la concepción de la naturaleza como entidad separada de la sociedad y de la cultura. Estos cuestionamientos han contribuido a la disminución de la confianza epistemológica de la ciencia moderna, a tal punto que, según algunos, entre los cuales me incluyo, estamos por entrar en un largo período de transición paradigmática, en cuyo decurso el paradigma de la ciencia moderna, herido por una crisis irreversible y final, será sustituido por otro paradigma de conocimiento todavía por definir, pero que yo he designado como paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente.[12]

El segundo conflicto de conocimiento a construir en el campo pedagógico, parte de la idea de transición paradigmática, pero en lugar de proceder a un análisis prospectivo del paradigma emergente, procede a una arqueología de la modernidad con el objetivo de reconstruir un conflicto epistemológico matricial, en donde, a propósito, la ciencia moderna comenzó a participar, pero pasó a ocultar en la medida que se fue constituyendo en forma hegemónica de conocimiento. La idea es que, a partir de la reconstitución

12 Véase para este debate Santos (2004).

de ese conflicto matricial, se profundice la crisis de la confianza epistemológica de la ciencia moderna y se establezcan energías para la emergencia de nuevos conflictos epistemológicos.

Concibo ese conflicto matricial como un conflicto entre conocimiento-como-regulación y conocimiento-como-emancipación.[13] He estado argumentando, que no existe conocimiento en general, ni ignorancia en general. Cada forma de conocimiento conoce en relación a un cierto tipo de ignorancia y viceversa, cada forma de ignorancia es ignorancia de un cierto tipo de conocimiento. Cada forma de conocimiento implica así una trayectoria de un punto A, designado como ignorancia, y un punto B, designado como saber. Las formas de conocimiento se distinguen por el modo como caracterizan los dos puntos y las trayectorias entre ellos. En la modernidad occidental, esta trayectoria es simultáneamente una secuencia lógica y una secuencia temporal. El movimiento de la ignorancia hacia el saber, es también el movimiento del pasado hacia el futuro.

He argumentado que el paradigma de la modernidad permite dos maneras principales de conocimientos: el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación. El conocimiento-como-regulación consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia designado por el caos y un punto de conocimiento designado por el orden. El conocimiento-como-emancipación, consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia llamado "colonialismo" y un punto de conocimiento llamado "solidaridad". A pesar de que estas dos formas de conocimiento están igualmente insertadas en el paradigma de la modernidad, la verdad es que en el último siglo el conocimiento-como-regulación ganó total supremacía sobre el conocimiento-como-emancipación. Con esto, el orden pasó a ser la forma hegemónica de conocimiento y el caos, la forma hegemónica de la ignorancia.

13 Analizo con gran detalle este conflicto epistemológico en otro lugar (Santos, 1995).

Esta hegemonía del conocimiento-como-regulación permitió a este recodificar en sus propios términos el conocimiento-como-emancipación. Así, el que era saber en esta última forma de conocimiento se transformó en ignorancia (la solidaridad fue recodificada como caos) y lo que era ignorancia se transformó en saber (el colonialismo fue recodificado como orden). Como la secuencia lógica de la ignorancia hacia el saber es también la secuencia temporal del pasado hacia el futuro, la hegemonía del conocimiento-como-regulación hizo que el futuro y, por lo tanto, la transformación social pasara a ser concebida como orden y el colonialismo, como un tipo de orden. Paralelamente, el pasado pasó a ser concebido como caos y la solidaridad como un tipo de caos. El sufrimiento humano puede así ser justificado en nombre de la lucha del orden y del colonialismo contra el caos y la solidaridad. Ese sufrimiento humano tuvo y continúa teniendo destinatarios específicos —trabajadores, mujeres, minorías étnicas y sexuales—, cada uno de ellos a su modo considerado peligroso precisamente porque representa el caos y la solidaridad contra los cuales es preciso luchar en nombre del orden y del colonialismo. La neutralización epistemológica del pasado ha sido siempre la contraparte de la neutralización social y política de las “clases peligrosas”.

El proyecto original de la ciencia moderna admitía así, un equilibrio entre el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación. Pero a medida que la ciencia moderna fue ganando terreno sobre formas alternativas de conocimiento —de los saberes locales a la religión, de la filosofía a las humanidades— y, sobre todo, en la medida en que se fue convirtiendo en fuerza productiva del capitalismo industrial, el equilibrio entre las dos formas de conocimiento se rompió y la ciencia moderna pasó a ser conocimiento-como-regulación por excelencia.

La reanimación del pasado en nuestra dirección, propuesta por el proyecto pedagógico que estoy proponiendo consiste, en este dominio, en reconstruir el conflicto entre el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación. El conflicto pedagógico será, pues, entre las dos formas contradictorias de

saber, entre el saber como orden y colonialismo y el saber como solidaridad y como caos. Estas dos formas de saber sirven de soporte a formas alternativas de la sociabilidad y la subjetividad. Al campo pedagógico le corresponde experimentar, por la imaginación de la práctica y por la práctica de la imaginación, esas sociabilidades y subjetividades alternativas, ampliando las posibilidades del ser humano hasta incluirlas a todas y poder llegar a elegir de entre ellas.

También aquí las opciones no están predeterminadas. La pedagogía del conflicto es una pedagogía de alto riesgo contra el cual no existen pólizas de seguro. Tal como en el conflicto anterior, la lucha es, desde el comienzo, desigual, entre una forma de conocimiento dominante —el conocimiento-como-regulación— y una forma de conocimiento dominada, marginalizada, suprimida, —el conocimiento-como-emancipación—, que el campo pedagógico reconstituye por medio de la imaginación arqueológica. El reconocimiento de esta asimetría es, con todo, constitutivo de la experiencia pedagógica y a partir de él se pueden imaginar estrategias para reducir, en el campo pedagógico, esa asimetría. Se trata de inventar ejercicios retrospectivos y ejercicios prospectivos que nos permitan imaginar el campo de posibilidades que sería abierto a nuestra subjetividad y a nuestra sociabilidad si hubiera un equilibrio entre el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación.

IMPERIALISMO CULTURAL Y MULTICULTURALISMO

El tercer conflicto epistemológico a establecer en el proyecto pedagógico que aquí propongo es todavía más amplio que los anteriores. Mientras que el conflicto entre el modelo técnico y el modelo edificante de la aplicación de la ciencia y el conflicto entre el conocimiento-como-regulación y el conocimiento-como-emancipación ocurren dentro de los límites de la modernidad eurocéntrica, el tercer conflicto desborda estos límites y, por eso, más allá de ser un conflicto epistemológico, es, sobre todo, un conflicto cultural.

El mapa cultural que subyace a los sistemas educativos de la modernidad es, cartográficamente hablando, un mapa con una proyección de Mercator, el gran cartógrafo de los Países Bajos, cuyas técnicas de proyección cartográficas fueron adoptadas por toda Europa a partir del siglo xvii. La característica central de la proyección de Mercator es que coloca el continente europeo en el centro del mapa, aumentando su dimensión en detrimento de los otros continentes. En términos simbólicos, el mapa educativo de la modernidad es un mapa de Mercator. La cultura eurocéntrica ocupa casi todo el tamaño del mapa y solo marginalmente, y siempre en función del espacio central, son dibujadas las otras culturas indígenas, culturas negras y culturas de minorías étnicas u otras. Es este el mapa del imperialismo cultural del Occidente. En este mapa el conflicto entre culturas o no aparece del todo o aparece como conflicto solucionado por la superioridad de la cultura occidental en relación a las otras culturas. Por eso, en el sistema educativo hegemónico las otras culturas o están ausentes o están merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas.

Este mapa del imperialismo cultural está pasando, hoy en día, por un período de gran turbulencia, un período que se inició en la posguerra, con las imágenes de horror, de guerra y de destrucción que revelaron el lado siniestro de la cultura eurocéntrica, con el proceso de descolonización y el surgimiento de nuevos Estados portadores de culturas nacionales reales o imaginadas, pero en cualquier caso no eurocéntricas, y con la lucha de los movimientos de los negros en los Estados Unidos.

A finales de la década de los sesenta, el movimiento estudiantil de mayo del 68, representaba otro significativo momento de turbulencia en la medida en que, por primera vez, en el mundo desarrollado, el modelo eurocéntrico era sometido a una crítica cultural y de civilización que englobaba tanto las sociedades capitalistas como las sociedades comunistas de Europa del Este. Las complicidades entre liberalismo y marxismo eran expuestas por primera vez. Con la década de los setenta se inicia el proceso de erosión del modelo social que dominará en los países desarrollados de la posguerra, al mismo tiempo que los países del llamado

"Tercer Mundo" buscan un nuevo equilibrio mundial, simbolizado por el alza en el precio del petróleo, por la derrota de los norteamericanos en Vietnam y por la lucha en la ONU por un nuevo orden económico mundial.

La dramática intensificación de las interacciones transnacionales, a partir de la década de los ochentas, da inicio al momento de turbulencia en el que nos encontramos ahora. La globalización de la economía, por un lado, proclamó globalmente la hegemonía del fundamentalismo neoliberal, por otro lado, ha desplazado progresivamente el eje del dinamismo capitalista del océano Atlántico hacia el océano Pacífico, proporcionando una nueva visibilidad de las culturas asiáticas. El liberalismo económico y las políticas de ajuste estructural fueron proclamados globalmente, a la par con la democracia liberal occidental. Las transiciones democráticas en América Latina ocurrieron simultáneamente con la pérdida del rendimiento global de los países del continente y el agravamiento dramático de las desigualdades sociales. África fue integrada en este modelo de la manera más cruel por la exclusión total, por el hambre, por las epidemias y por la guerra. En el final de la década, la modernidad occidental en su visión liberal, tanto económica como política, da por consumada su victoria. La caída del muro de Berlín y el inicio del desmantelamiento del *apartheid* en África del Sur son los momentos decisivos de esa victoria. La victoria es sobre todo tecnológica, confirmada tanto por la guerra del Golfo como por las nuevas tecnologías de la información y de la telecomunicación. No sorprende que esta acumulación de éxitos haya sido el terreno adecuado para la teoría del fin de la historia.

Sin embargo, este es apenas uno de los lados de la historia de los últimos quince años. Los procesos de globalización ocurrieron a la par de los procesos de localización, con la adopción de políticas de identidad por parte de grupos sociales victimizados, directa o indirectamente, por la globalización hegemónica, minorías étnicas, pueblos indígenas, grupos de inmigrantes, mujeres, etcétera. Victimizados por el fundamentalismo neoliberal y habiendo visto fracasar en el pasado otras estrategias de desarrollo de raíz

occidental, como por ejemplo el nacionalismo y el socialismo, algunos pueblos islámicos adoptan políticas afirmativas de identidad que van a ser amalgamadas por los *media* occidentales bajo la designación de "fundamentalismo islámico". Por otro lado, las formas de globalización hegemónica se confrontaron con formas de globalización contrahegemónicas, esto es, coaliciones transnacionales de movimientos sociales en lucha contra el modelo de desarrollo y la cultura hegemónica, grupos de derechos humanos, de indígenas y de minorías étnicas, grupos ecológicos, feministas, pacifistas, movimientos artísticos y literarios de orientación poscolonial y pos-imperial.

Toda esta conflictividad y diversidad ha causado una turbulencia enorme en los mapas culturales que sirvieron de base a los sistemas de educación eurocéntricos. Creo que son detectables dos tendencias contradictorias: una en dirección al agravamiento de los conflictos culturales al final de siglo; y la otra que va en dirección opuesta, el fin de tales conflictos. La primera tendencia, la del agravamiento de los conflictos, surge bajo dos formas, una hegemónica y otra contrahegemónica. La forma hegemónica tiene origen en la intelectualidad occidental más conservadora, que rehúsa ver en el dominio global de la economía de mercado la consumación de la victoria de la cultura occidental. Por el contrario, piensa que el dominio económico esconde una vulnerabilidad cultural creciente frente a las culturas no europeas, comprendiendo poblaciones cada vez mayores y asumiendo posiciones de confrontación hostil como la cultura eurocéntrica, como es especialmente el caso del Islam. Para esta intelectualidad conservadora, cuyo portavoz es Samuel Huntington, estamos por entrar en un nuevo período de choque de civilizaciones, un choque entre el Occidente y el resto cultural del mundo.

Las formas contrahegemónicas de agravamiento de los conflictos culturales son protagonizadas por los movimientos y grupos sociales que luchan por la afirmación de la identidad cultural contra la homogenización descaracterizada pretendida por la cultura hegemónica. Una forma particularmente identificable de esta

afirmación es, precisamente, el fundamentalismo islámico en su lucha contra el fundamentalismo occidental.

Común a las formas hegemónicas y contrahegemónicas es la idea de que los modelos sociales de desarrollo y, por lo tanto, también la lucha contra ellos, no se sustentan solo en el plano económico. Presuponen un substrato cultural ampliamente repartido, que proporciona energías para promover una determinada forma de sociabilidad y para defenderla cada vez que se vea amenazada por sociabilidades rivales. En este contexto, la distinción entre lucha económica y lucha cultural deja de tener sentido.

La segunda tendencia de la turbulencia cultural contemporánea es de sentido opuesto a la primera y defiende que, en las condiciones globales generadas tanto por la sociedad de consumo, como por la sociedad de la información, los conflictos culturales tendrán cada vez menor vigor. La globalización de la comunicación social y de la información, y el incremento de las interacciones trasnacionales de bienes, de personas y de servicios producen tal compresión del tiempo y del espacio que las diferencias culturales que siempre fueron fruto de la distancia y de la incomunicabilidad acabarán por disolverse.

Esta tendencia asume dos formas diferentes, ambas hegemónicas. La primera consiste en una versión ultraliberal del relativismo cultural, en la idea de que todas las culturas y todas las versiones de la misma cultura tienen una singularidad original que no permite ni comparaciones, ni diálogos profundos entre ellas. Todas son igualmente válidas. Debe, pues, admitirse su coexistencia pacífica y que cada una escoja la que le esté más próxima. La segunda forma de ver la tendencia hacia la atenuación de los conflictos culturales hace una lectura de la situación cultural parcialmente contradictoria con la anterior. Establece la idea de que los contactos entre culturas, siendo cada vez más intensos, conducirán a que estas pierdan gradualmente su integridad y su singularidad. En lugar de culturas singulares, están por surgir culturas híbridas, productos de fertilizaciones y contaminaciones cruzadas entre las culturas. El fenómeno de hibridación torna difícil hablar de culturas dominantes y culturas dominadas, ya que

todas están sujetas al mismo proceso de dilución de la especificidad. Otra versión, parcialmente diferente, de la teoría de la hibridación, es la idea de que por sobre las culturas existentes, todas ellas específicas y parciales, está por emerger una cultura global, una cultura sin raíces ni lealtades locales, que es compartida por gente en todas partes del mundo, una cultura cosmopolita que subyace a lo que es globalmente común a toda la humanidad.

La coexistencia de lecturas tan discrepantes de nuestra condición cultural contemporánea muestra por sí sola la turbulencia a la que están sujetos los mapas culturales que sirvieron de base a los sistemas educativos modernos. Para algunos, esos mapas, incluso si alguna vez habían sido expresión del imperialismo cultural, dejarán de serlo, de cara a las relaciones que hoy dominan entre culturas, relaciones caóticas, de coexistencia y de interdependencia. Para otros, el imperialismo cultural, lejos de estar acabado, tan solo cambió de forma. Asume ahora formas camaleónicas, algunas veces la forma del choque de culturas (Huntington), otras la forma de la hibridación y de la cultura global. Para estas, la hibridación es siempre un cambio desigual de reproducción, bajo otra forma, la existencia de culturas dominantes y culturas dominadas, mientras que la cultura global no es más que la globalización de ciertas características específicas de la cultura eurocéntrica.

Esta enorme diversidad de lecturas de la situación cultural de nuestro tiempo ha estado, en general, ausente de los sistemas educativos. El debate, cuando tiene lugar, ocurre en los márgenes del sistema en iniciativas extracurriculares de los profesores y de los estudiantes, pero raramente penetran en el currículo. En mi opinión, un proyecto educativo emancipador, tiene que colocar el conflicto cultural en el centro de su currículo. Las dificultades para hacerlo, son enormes, no solo debido a la resistencia y la inercia de los mapas culturales dominantes, sino también debido al modo caótico como los conflictos culturales han sido discutidos en nuestro tiempo. Por otra parte, la comunicación, aparentemente facilitada por la sociedad de la información, continúa teniendo muchos obstáculos al ser selectiva y al reducir a

mucha gente y muchas causas al silencio. Incluso, algunas políticas contrahegemónicas, como por ejemplo las de la afirmación de la identidad nacional, étnica, sexual y cultural, en sus versiones más extremas han contribuido al separatismo y a la creación de guetos culturales mutuamente incomunicables.

El proyecto educativo emancipador tiene, pues, en este dominio, muchas más responsabilidades. Debe, por un lado, definir correctamente la naturaleza del conflicto cultural y, por el otro, inventar dispositivos que faciliten la comunicación. No olvidemos que, al contrario de los conflictos anteriores, el conflicto cultural no ocurre en el seno de la misma cultura, antes bien, en un espacio intercultural que habrá de ser construido para que la comunicación sea posible.

Propongo que el conflicto sea definido como conflicto entre el imperialismo cultural y el multiculturalismo. Más que de un conflicto de culturas, se trata de un meta-conflicto de culturas. Es decir, se trata de un conflicto entre dos maneras distintas de concebir el conflicto entre culturas, dos modelos de interculturalidad. Tal como en los anteriores conflictos, el campo pedagógico habrá de crear por la imaginación una conflictividad que es negada por el modelo hegemónico. Tendrá, en definitiva, que crear espacios pedagógicos para el multiculturalismo en cuanto modelo emergente de la interculturalidad. El modelo dominante del imperialismo cultural no reconoce otro tipo de relaciones entre culturas sino la jerarquización según criterios que son asumidos como universales, aunque sean específicos de un solo universo cultural, la cultura occidental. A la luz de estos criterios, es la superioridad cultural propia de las culturas dominantes la que justifica la existencia de culturas dominadas. Esta superioridad se puede afirmar de varias formas, inclusive a través de formas que aparentemente niegan la idea de jerarquía, como la hibridación y la cultura global. Cualquiera de estas tiene por límite no entrometerse con la hegemonía de la cultura occidental.

Compete, en primer lugar, al campo pedagógico emancipador, crear imágenes desestabilizadoras de este tipo de relacionamiento entre culturas, imágenes creadas a partir de las culturas dominadas

y de la marginalización, de la opresión y del silenciamiento a que son sujetas y, con ellas, de los grupos sociales que son sus titulares. Estas imágenes desestabilizadoras ayudarán a crear el espacio pedagógico para un modelo alternativo de relaciones interculturales, el multiculturalismo. Como se trata de un modelo emergente, el tipo de comunicación y de relacionamiento que se establece entre las culturas está todavía poco estructurado, es de más difícil aprendizaje y debe por eso ocupar un lugar central en la experiencia pedagógica.

Propongo como dispositivo de comunicación multicultural lo que designo como "hermenéutica diatópica". Se trata de un procedimiento hermenéutico basado en la idea de que todas las culturas son incompletas y de que los *topoi* de una cultura dada, por más fuertes que sean, son tan incompletos como la cultura a la que pertenecen. Los *topoi* fuertes son las principales premisas de la argumentación dentro de una cultura dada, las premisas que hacen posible la creación y el cambio de argumentos. Esa función de los *topoi* crea una ilusión de totalidad basada en la sinécdoque *pars por toto.*[14] Por ello, la incompletitud de una determinada cultura solo es evaluable a partir de los *topoi* de otra cultura. Vistos desde otra cultura, los *topoi* de una cultura determinada dejan de ser premisas de la argumentación para pasar a ser meros argumentos. El objetivo de la hermenéutica diatópica es maximizar la consciencia de la incompletitud recíproca de las culturas, por medio de un diálogo con un pie en una cultura y el otro pie en otra. De ahí su carácter diatópico. La hermenéutica diatópica es un ejercicio de reciprocidad entre culturas, consistente en transformar las premisas de la argumentación de una cultura dada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura. Para dar un ejemplo, he realizado otros trabajos (Santos, 1995: 337-347) donde he propuesto una hermenéutica diatópica entre el *topos* de los derechos humanos de la cultura occidental y el *topos* de la *dharma* en la cultura hindú, y entre el *topos* de los derechos

14 Locución latina que significa "tomar la parte por el todo" (nota del traductor).

humanos y el *topos* de la *umma* en la cultura islámica, en este caso en diálogo con Abdullahi Ahmed An-na´im (1990; 1992).

Elevar la incompletitud al máximo de consciencia posible abre posibilidades insospechadas a la comunicación y a la complicidad. Se trata de un procedimiento difícil, poscolonial y posimperial y, en cierto sentido, posidentitario. La propia capacidad de reflexión sobre las condiciones que la vuelven posible y necesaria es una de las más exigentes condiciones de la hermenéutica diatópica. Con un fuerte contenido utópico, la energía para la puesta en práctica le sobreviene de una imagen desestabilizadora que yo llamo "epistemicidio" o "asesinato del conocimiento". Los cambios desiguales entre culturas siempre han causado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada y, por lo tanto, de los grupos sociales que son sus titulares. En los casos más extremos, como el de la expansión europea, el epistemicidio fue una de las condiciones del genocidio. La pérdida de la confianza epistemológica por la que pasan actualmente los mapas culturales hegemónicos hace posible identificar el ámbito y la gravedad de los epistemicidios cometidos por la modernidad hegemónica eurocéntrica. La imagen de tales epistemicidios será tanto más desestabilizadora cuanta más conciencia tenga la práctica de la hermenéutica diatópica.

La hermenéutica diatópica es el dispositivo privilegiado del multiculturalismo en cuanto modelo emergente de la interculturalidad. Se trata de un modelo muy exigente. Aplicado de forma ingenua o descuidada puede fácilmente transformarse en su contrario, es decir, en una forma de imperialismo cultural. De ahí la atención que debe ser dada a sus presupuestos y a las condiciones de su aplicación. El primer presupuesto es el de que, a pesar de que todas las culturas aspiran a valores últimos, solo la cultura occidental los define en términos de valores universales. Por esta razón, la cuestión del universalismo traiciona lo que pregunta en el acto de preguntar. En otras palabras, la cuestión del universalismo es una cuestión particular, específica de la cultura occidental.

El segundo presupuesto es el de que, siendo todas las culturas incompletas, todas las culturas son también relativas; sin embargo,

el relativismo, como postura filosófica, es incorrecto. Es decir, cada cultura tiene varias versiones y no todas son igualmente adecuadas para participar del diálogo multicultural.

El tercer presupuesto es el de que, de las varias versiones de una cultura dada, debe ser elegida para el diálogo multicultural la que ofrece el campo más vasto de reciprocidad y la más amplia apertura a otras culturas. Doy el ejemplo de un tema importante en la cultura occidental, los derechos humanos. Existen en la cultura occidental dos grandes tradiciones de derechos humanos: la liberal que da prioridad a los derechos cívicos y políticos, descuidando los derechos económicos y sociales; y la tradición marxista que, sin perder de vista los derechos cívicos y políticos, da prioridad a los derechos económicos y sociales. De estas dos tradiciones debe ser elegida para el dialogo multicultural la tradición marxista toda vez que tiene un campo de reciprocidad más amplio: los derechos económicos y sociales son fundamentales para el ejercicio efectivo de los derechos cívicos y políticos.

Las condiciones de práctica del multiculturalismo son todavía más exigentes que sus presupuestos. Después de siglos de dominación cultural, preguntarse si es legítimo o siquiera posible intentar un diálogo, en la medida de lo posible, igualitario entre culturas. Más aún, si esa dominación cultural se caracterizó, entre otras cosas, por hacer impronunciables algunos de los temas o aspiraciones más fundamentales de las culturas dominadas. Mientras que la pronunciación de esos temas no les sea devuelta, el diálogo intercultural puede perversamente, y a pesar de las buenas intenciones, contribuir a la profundización de su dominación.

El proyecto pedagógico emancipador que aquí les propongo, conoce todas estas dificultades, pero sabe también que han de ser superables bajo pena de encaminarnos cada vez más aceleradamente hacia una situación de *apartheid* global. Por eso, parte de esas mismas dificultades y de la necesidad de que sean superadas para instaurar el campo pedagógico en que el multiculturalismo surja como una alternativa creíble al imperialismo cultural.

CONCLUSIÓN

Propuse en esta comunicación un proyecto pedagógico conflictual y emancipador cuyo perfil epistemológico procuré dibujar a grandes rasgos. Identifiqué tres grandes conflictos epistemológicos que, por orden creciente de conflictividad, designé como conflicto entre la aplicación técnica y la aplicación edificante de la ciencia; conflicto entre conocimiento-como-regulación y conocimiento-como-emancipación; y conflicto entre imperialismo cultural y multiculturalismo. Defendí que estos conflictos deben ocupar el centro de toda experiencia pedagógica emancipadora. El conflicto sirve, ante todo, para hacer vulnerables y desestabilizar los modelos epistemológicos dominantes y para mirar el pasado a través del sufrimiento humano que, por vía de ellos y de la iniciativa humana a ellos referida, fue inexcusablemente causado. Ese mirar producirá imágenes desestabilizadoras, susceptibles de desarrollar en los estudiantes y en los profesores la capacidad de asombro y de indignación, y la voluntad de rebeldía y de inconformismo. Esa capacidad y esa voluntad serán fundamentales para mirar con empeño los modelos dominados o emergentes, por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento entre saberes y, por lo tanto, entre personas y entre grupos sociales. Un relacionamiento más igualitario, más justo, que nos haga aprender el mundo de modo edificante, emancipador y multicultural. Será este el criterio último del buen y del mal aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

An-na´im, A. A. 1990 *Toward an Islamic Reformation* (Syracuse: University Press).

Freitas, A. L.; Moraes, S. C. (orgs.) 2009 *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada* (Porto Alegre: Redes Editora).

Santos, B. de Sousa 1989 *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* (Porto: Afrontamento).

Santos, B. de Sousa 1995 *Toward a New Common Sense: Law Science, and Politics in the Paradigmatic Transition* (Nueva York: Routledge).

Santos, B. de Sousa (org.) 2004 *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (São Paulo: Cortez).

DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD A LA UNIVERSIDAD DE IDEAS*

La universidad se enfrenta, por todos lados, a una situación compleja: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan hacia transformaciones profundas y no hacia reformas parciales. Además, tal falta de preparación, más que coyuntural, parece ser estructural, en la medida en que la perennidad de la institución universitaria, sobre todo en el mundo occidental, está asociada con la rigidez funcional y organizativa, con la relativa impermeabilidad a las presiones externas, en fin, con la resistencia al cambio.

Comenzaré por identificar los principales parámetros de la compleja situación en que se encuentra la universidad para, en seguida, construir el punto de vista a partir del cual la universidad debe enfrentar los desafíos que se le proponen.

* Extraído de Santos, Boaventura de Sousa 2012 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (Bogotá: Siglo del Hombre) pp. 225-284.

FINES SIN FIN

La notable continuidad institucional de la universidad sobre todo en el mundo occidental sugiere que sus objetivos sean permanentes. En tono serio-jocoso, Clark Kerr afirma que de las ochenta y cinco instituciones que ya existían en 1520, con funciones similares a las que desempeñan hoy, setenta son universidades (Kerr, 1982: 152).[15] En 1946, repitiendo lo que afirmaba desde 1923, Karl Jaspers, muy ceñido a la tradición del idealismo alemán, definía así la misión eterna de la universidad: es el lugar donde por concesión del Estado y de la sociedad una determinada época puede cultivar la más lúcida consciencia de sí misma. Sus miembros se congregan en ella con el único objetivo de buscar, incondicionalmente, la verdad y solo por amor a la verdad (Jaspers, 1965: 19). De ahí se desprenderían, por orden decreciente de importancia, los tres grandes objetivos de la universidad: porque la verdad solo es accesible a quien la busca sistemáticamente, la investigación es el principal objetivo de la universidad; porque el campo de la verdad es mucho más amplio que el de la ciencia, la universidad debe ser un centro de cultura, disponible para la educación del hombre como un todo; finalmente, porque la verdad debe ser transmitida, la universidad enseña e incluso la enseñanza de las aptitudes profesionales debe ser orientada hacia la formación integral (Jaspers, 1965: 51). En su conjunto, estos objetivos —cada uno de ellos inseparables de los restantes— constituirían la idea perenne de la universidad, una idea integrada porque está vinculada a la unidad del conocimiento. Esta idea que, además de integrada, es también única en la civilización occidental, exigiría para su realización (además nunca plena), un dispositivo institucional igualmente único.

Teniendo presente la tradición en que se integra Jaspers (Schelling, Humboldt y Schleiermacher) Ortega y Gasset protestaba en 1930 contra la “beatería idealista” que atribuía a la escuela una fuerza creadora “que no tiene ni puede tener” y consideraba a la

15 Sobre la historia de las universidades, ver, entre muchos, Bayen (1978).

universidad alemana en cuanto institución, “una cosa deplorable”, para después concluir que si “la ciencia alemana tuviera que nacer exclusivamente de las virtudes institucionales de la universidad, sería muy poca cosa” (Ortega y Gasset, 1982: 28). A pesar de esto, al enumerar las funciones de la universidad, Gasset no iba mucho más allá de Jaspers: transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; investigación científica y educación de los nuevos hombres de ciencia (Ortega y Gasset, 1982: 41).

Esta (¿aparente?) perennidad de objetivos solo fue afectada en la década de los sesenta, frente a las presiones y a las transformaciones a que entonces estuvo sujeta la universidad. Incluso así, a un nivel más abstracto, la formulación de los objetivos mantuvo una notable continuidad. Los tres principales fines de la universidad pasaron a ser la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios. A pesar de ser la inflexión en sí misma significativa, y de haberse dado en el sentido del atrofiamiento de la dimensión cultural de la universidad y del privilegio de su contenido utilitario, productivista, fue sobre todo a nivel de las políticas universitarias concretas que la unidad de los fines abstractos explotó en una multiplicidad de funciones en ocasiones contradictorias entre sí. La explosión de las funciones fue, finalmente, la correlación de la explosión de la universidad, del aumento dramático de la población estudiantil y del cuerpo docente, de la proliferación de las universidades, de la expansión de la enseñanza y de la investigación universitaria sobre nuevas áreas del saber.

En 1987, el informe de la OCDE sobre las universidades atribuía a estas diez funciones principales: educación general postsecundaria; investigación; suministro de mano de obra calificada; educación y entrenamiento altamente especializados; fortalecimiento de la competitividad de la economía; mecanismos de selección para empleos de alto nivel, a través de la certificación; movilidad social para los hijos e hijas de las familias proletarias; prestación de servicios a la región y a la comunidad local; paradigmas de aplicación de políticas nacionales (por ejemplo, igualdad de oportunidades

para mujeres y minorías raciales); preparación para los papeles de liderazgo social (OCDE, 1987: 16).

Tal multiplicidad de funciones no puede dejar de hacer surgir la pregunta de la compatibilidad entre ellas. Es más, a un nivel más básico, la contradicción será entre algunas de estas funciones (principalmente las que han merecido más atención en los últimos años) y la idea de la universidad fundada en la investigación libre y desinteresada y en la unidad del saber. Sin embargo, puede argumentarse que esta contradicción, aunque hoy exacerbada, siempre existió, dado el carácter utópico y ucrónico de la idea de universidad (Bienaymé, 1986: 3). Ya no se puede decir lo mismo de las contradicciones entre las diferentes funciones que la universidad ha venido acumulando en las últimas tres décadas. Por su novedad e importancia, y por las estrategias de ocultamiento y de compatibilización que suscitan, estas contradicciones constituyen hoy en día el tema central de la sociología de las universidades.

La función de la investigación choca frecuentemente con la función de enseñanza, una vez que la creación del conocimiento implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales difícilmente transferibles hacia las tareas de transmisión y utilización del conocimiento. En el campo de la investigación, los intereses científicos de los investigadores pueden ser insensibles al interés de fortalecer la competitividad de la economía. En el campo de la enseñanza, los objetivos de la educación general y de la preparación cultural chocan, en el interior de la misma institución, con los de la formación profesional o de la educación especializada, contradicción detectable en la formulación de los *curricula* de pregrado y en la tensión entre este y el posgrado. El manejo de mecanismos de selección socialmente legitimados tiende a chocar con la movilidad social de los hijos e hijas de las familias obreras, tal como la formación de dirigentes nacionales puede chocar con el énfasis en la prestación de servicios a la comunidad local.

Cualquiera de estas contradicciones y cualesquiera otras fácilmente imaginables crean puntos de tensión, tanto en las

relaciones de las universidades con el Estado y la sociedad, como en el interior de las mismas universidades, en cuanto instituciones y organizaciones. Dado que no parece posible, en las actuales condiciones macrosociales, superar estas contradicciones, el objetivo generalizado de las reformas propuestas para la universidad en los últimos años ha sido fundamentalmente el de mantener las contradicciones bajo control a través de la gestión de las tensiones que ellas provocan, recurriendo para eso a medios que en otro lugar denominé como mecanismos de dispersión (Santos, 1982).

Esta gestión de las tensiones ha sido particularmente problemática en tres campos: la contradicción entre, por un lado, la producción de alta cultura y de conocimientos ejemplares necesarios para la formación de las élites, de lo cual la universidad se ha venido ocupando desde la Edad Media, y por otro, la producción de modelos culturales medios y de conocimientos útiles para las tareas de transformación social y especialmente para la formación de la fuerza de trabajo calificada exigida por el desarrollo industrial (Moscati, 1983: 22); la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados a través de las restricciones del acceso y de la certificación de las competencias y las exigencias socio-políticas de democratización y de la igualdad de oportunidades; y finalmente, la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y de los objetivos institucionales y la sumisión creciente a criterios de eficacia y de productividad de origen y naturaleza empresarial.

Porque es de su naturaleza no intervenir a nivel de las causas profundas de las contradicciones, la gestión de las tensiones tiende a ser sintomática y representa siempre la reproducción controlada en una crisis dada de la universidad. La primera contradicción, entre conocimientos ejemplares y conocimientos funcionales, se manifiesta como *crisis de hegemonía*. Hay una crisis de hegemonía siempre que una condición social dada deja de ser considerada como necesaria única y exclusiva. La universidad sufre una crisis de hegemonía en la medida en que su incapacidad para desempeñar cabalmente sus funciones contradictorias lleva a los grupos

sociales más afectados por su déficit funcional o al Estado, en nombre de ellos, a buscar medios alternativos para alcanzar sus objetivos. La segunda contradicción entre jerarquización y democratización, se manifiesta como *crisis de legitimidad*. Esta crisis se presenta siempre que una determinada condición social deja de ser aceptada consensualmente. La universidad sufre una crisis de legitimidad en la medida en que se hace socialmente visible la carencia de objetivos colectivos asumidos. Finalmente, la tercera contradicción, entre autonomía institucional y productividad social, se manifiesta como *crisis institucional*. Hay una crisis institucional siempre que una determinada condición social estable y automantenida deja de poder garantizar los presupuestos que aseguran su reproducción. La universidad sufre una crisis institucional en la medida en que su especificidad organizativa es puesta en tela de juicio y se pretende imponerle modelos organizativos vigentes en otras instituciones consideradas como más eficientes.

La gestión de las tensiones producidas por esta triple crisis de la universidad es tanto más compleja, en cuanto es cierto que las contradicciones entre las funciones manifiestas de la universidad "sufren" la interferencia de las funciones latentes de la universidad. Esta distinción entre funciones manifiestas y funciones latentes, con una larga tradición en la sociología, es sobre todo útil para analizar relaciones intersistémicas, en este caso, entre el sistema universitario y el sistema de enseñanza superior, o entre este y el sistema educativo, o incluso entre este y el sistema social global. Por ejemplo, en una situación de recesión económica, el déficit de desempeño de la función manifiesta de formación de la fuerza de trabajo puede ser compensado, como de hecho ha venido sucediendo, por la función latente de "parqueadero". La universidad desempeña esta función al recibir y al dejar permanecer en su seno, por un período más o menos prolongado, personas que no se arriesgan a entrar en el mercado de trabajo con credenciales de poco valor y que utilizan a la universidad como compás de espera entre coyunturas, usándola productivamente para acumular títulos y calificaciones que fortalezcan en el futuro su posición en el mercado. Por otro lado, frente a una fuerte presión

social en lo referente a la expansión del sistema universitario, la universidad puede responder a esa presión mediante el desempeño de la función latente de "enfriamiento de las aspiraciones de los hijos e hijas de las clases populares", es decir, reestructurándose con el objeto de disimular, bajo la forma de una falsa democratización, la continuación de un sistema selectivo, elitista.

A un nivel más general, la sociología ha venido a mostrar cómo las aparentes contradicciones entre funciones en el seno del sistema educativo pueden esconder articulaciones más profundas entre este y los otros subsistemas sociales, articulaciones estas detectables en las distinciones entre funciones económicas y funciones sociales, o entre funciones instrumentales y funciones simbólicas. Las dificultades comúnmente reconocidas hoy, de planificar adecuadamente el sistema educativo en función de las necesidades previsibles de mano de obra en el mercado de trabajo de los próximos años y, por lo tanto, el deficiente desempeño de las funciones económicas e instrumentales de la universidad, no le impiden a esta —antes por el contrario— desempeñar adecuadamente funciones sociales y simbólicas, como, por ejemplo, la función de inculcar en los estudiantes valores positivos frente al trabajo y frente a la organización económica y social de producción, reglas de comportamiento que faciliten la inserción social de las trayectorias personales, formas de sociabilidad y redes de interconocimiento que acompañan a los estudiantes mucho después de la universidad y mucho más allá del mercado de trabajo, interpretaciones de la realidad que hacen consensuales los modelos dominantes de desarrollo y los sistemas sociales y políticos que los soportan.

Tanto Bourdieu y Passeron (1970), como Offe (1977), demostraron que el sistema educativo funciona de tal forma que la contradicción entre el principio de igualdad de oportunidades y de la movilidad social a través del colegio, por un lado, y la continuación, la consolidación e incluso el agravamiento de las desigualdades sociales, por otro, no sea socialmente visible, de esa forma la universidad contribuye a perpetuar y legitimar un orden social estructuralmente incoherente, obligado a desmentir, en la práctica, las premisas de

igualdad en que se dice fundada. De ahí que el análisis de las contradicciones y de las crisis de un determinado subsistema, por ejemplo, de la universidad, deba ser siempre contextualizado en el nivel sistémico en que tiene lugar. Las contradicciones en un determinado nivel son congruencias en otro, la eclosión o el agravamiento de las crisis en un determinado subsistema puede ser recompensada con la eliminación o atenuación de las crisis en otro sistema. Tal vez, por eso la rigidez global del sistema social puede convivir sin problemas con las muchas turbulencias sectoriales; tal vez por eso la proliferación de las crisis raramente conduce a la polarización acumulativa de los factores de crisis; tal vez por eso los mecanismos de dispersión de las contradicciones pasen tan fácilmente por mecanismos de resolución de las contradicciones.

Tanto la crisis de hegemonía como la crisis de legitimidad y la crisis institucional eclosionaron en los últimos veinte años y continúan abiertas hoy. Sin embargo, son diferentes los tiempos históricos de los factores que las condicionan, tal como son diferentes las lógicas de las acciones que pretenden controlarlas. La crisis de hegemonía es más amplia porque en ella está en tela de juicio la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite. Es también aquélla cuyos factores condicionantes tienen mayor profundidad histórica. Si aceptáramos la división del desarrollo del capitalismo en tres períodos —el período del capitalismo liberal (hasta fines del siglo XIX); el período del capitalismo organizado (de fines del siglo XIX hasta los años sesenta); y el período del capitalismo desorganizado (de fines de los años sesenta hasta hoy)— los factores de la crisis de hegemonía se configuran desde el primer período. De hecho, la proclamación de la idea de universidad es de algún modo reaccionaria, surge en el momento en que la sociedad liberal comienza a exigir formas de conocimiento (conocimientos técnicos) que la universidad tiene dificultad en incorporar. En la crisis de legitimidad se pone en tela de juicio el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por lo tanto, el carácter democrático de su transmisión. Los factores de esta crisis se configuran en el período del capitalismo organizado por

el camino de las luchas por los derechos sociales (entre ellos el derecho a la educación) y económicos, cuyo éxito condujo al Estado-providencia. Finalmente, en la crisis institucional está en tela de juicio la autonomía y la especificidad organizativa de la institución universitaria. Los factores de esta crisis se configuran en el período del capitalismo desorganizado y son consecuencia, en general, de la crisis del Estado-Providencia.

Pasaré ahora a tratar extensamente la crisis de hegemonía, por ser la más amplia y por estar así, presente en las demás. Se hará apenas una breve referencia a la crisis de legitimidad y a la crisis institucional.

LA CRISIS DE HEGEMONÍA

La centralidad de la universidad, en cuanto lugar preferente de la producción de alta cultura y conocimiento científico avanzado, es un fenómeno del siglo XIX, del período del capitalismo liberal, y el modelo de universidad que mejor lo interpretó fue el modelo alemán, la Universidad de Humboldt. La exigencia que se le impuso al trabajo universitario, la excelencia de sus productos culturales y científicos, la creatividad de la actividad intelectual, la libertad de discusión, el espíritu crítico, la autonomía y el universalismo de los objetivos, hicieron de la universidad una institución única, relativamente aislada de las demás instituciones sociales, dotada de gran prestigio social y considerada imprescindible para la formación de las élites. Esta concepción de universidad, que en el período del capitalismo liberal ya estaba en desfase con las "exigencias sociales" emergentes, entró en crisis en la posguerra y sobre todo a partir de los años sesenta.[16] Esta concepción descansa en una serie de presupuestos cuya vigencia es cada vez más problemática en la medida en que nos aproximamos a nuestros días. Estos presupuestos pueden

16 La crisis de hegemonía es, sin duda, la más profunda de las crisis por las que atraviesa la universidad. Probablemente, Eduardo Lourenço se refiere a ella cuando habla de la "crisis de la universidad que sobrepasa el accidental y corregible estado de la universidad en crisis" (1978: 74).

formularse en las siguientes dicotomías: alta cultura-cultura popular; educación-trabajo; teoría-práctica.

ALTA CULTURA-CULTURA POPULAR

La dicotomía alta cultura-cultura popular constituye el núcleo central del ideario modernista. La alta cultura es una cultura-sujeto mientras que la cultura popular es una cultura objeto, objeto de las ciencias emergentes, de la etnología, del folclor, de la antropología cultural, rápidamente convertidas en ciencias universitarias. La centralidad de la universidad le viene de ser el centro de la cultura-sujeto. La crisis de esta dicotomía en la postguerra resulta del surgimiento de la cultura de masas, una nueva forma cultural con una vocación distinta para ser cultura-sujeto dispuesta a desafiar el monopolio que hasta entonces tenía la alta cultura. La cultura de masas tiene una lógica de producción, de distribución y de consumo completamente diferente y mucho más dinámica que la misma cultura universitaria; sus productos van cerrando el cerco a la cultura universitaria, ya sea porque reciclan constantemente los productos de esta, ya sea porque compiten con ella en la formación del universo cultural de los estudiantes. Incapaz de transformar esta nueva forma cultural en una cultura-objeto, la universidad deja de ser el producto central de la cultura-sujeto y, en esta medida, pierde su centralidad.

La gestión de la tensión que de aquí se desprende fue obtenida por diferentes mecanismos de dispersión a lo largo de los últimos treinta años. Los años sesenta estuvieron dominados por el intento de enfrentar la cultura de masas en su mismo terreno, masificando la misma alta cultura. Fue este, sin duda, uno de los efectos, no siempre asumido, del proceso de democratización de la universidad. La explosión de la población universitaria, la alteración significativa de la composición de clase del cuerpo estudiantil y la ampliación de los cuadros docentes e investigadores hicieron posible la masificación de la universidad y con ella el vértigo de la distribución (quizás de la misma producción) en masa de la alta cultura universitaria. En el límite, se admitió que la escolarización universal acabaría

por atenuar considerablemente la dicotomía entre alta cultura y cultura de masas. Pero no fue esto lo que sucedió. La masificación de la universidad no atenuó la dicotomía. Solamente la desplazó hacia adentro de la universidad debido al dualismo que introdujo entre universidad de élite y universidad de masas. Tal como tuvo lugar, la democratización de la universidad se tradujo en la diferenciación-jerarquización entre universidades y entre estas y otras instituciones de enseñanza superior. La producción de la alta cultura permaneció controlada, en gran medida, por las universidades más prestigiosas, mientras que las universidades de masas se limitaron a la distribución de la alta cultura o, cuando la producían, bajaban el nivel de exigencia y degradaban la calidad. Este fue el precio que la universidad tuvo que pagar para intentar mantener su centralidad en la producción de cultura-sujeto. En los años setenta este precio comenzó a parecer demasiado alto. La atenuación de la tensión entre alta cultura y cultura de masas provocará otra tensión que, si no fuera la *contradictio in adjecto*, se podría designar como alta cultura alta y alta cultura de masas. La denuncia, insistentemente repetida, de la degradación de la producción cultural en la abrumadora mayoría de las universidades vino a dar origen, en los años ochenta, a la reafirmación del elitismo de la alta cultura y a la legitimación de las políticas educativas destinadas a promoverlo.

La última y más dramática apología del elitismo de la cultura es, sin lugar a dudas, el libro de Allan Bloom, *La Cultura Inculta* (1988),[17] por lo que merece una referencia más detallada. Según Bloom, la universidad, tal como hoy la conocemos, es un producto del proyecto iluminista y este es un proyecto elitista, un proyecto que implica la libertad “para que los raros hombres teóricos se ocupen de la investigación racional en un pequeño número de disciplinas que tratan los primeros principios de todas las cosas”

17 El autor utilizó la versión portuguesa. Sin embargo, advierte que, en general, la traducción es indecorosamente descuidada (nota del traductor).

(1988: 256). Así, la universidad es una institución aristocrática destinada a "estimular el uso no instrumental de la razón por sí misma, proporcionar una atmósfera donde la superioridad moral y física del dominante no intimide la duda filosófica, preservar el tesoro de los grandes hechos, de los grandes hombres y de los grandes pensamientos que se exigen para alimentar esa duda" (1988: 244). En estas condiciones, la universidad no puede ser una institución democrática y convive mal con la democracia, sobre todo porque en esta "no hay una clase no democrática" (1988: 245). Es pues, necesariamente una institución impopular que "debe resistir a la tentación de querer hacer todo por la sociedad" (1988: 249). A la luz de esta concepción, los años sesenta fueron "un desastre", liquidaron por completo lo que aún quedaba de la universidad: "no sé de nada positivo, que ese período nos haya traído" (1988: 312).

Además, la devastación fue tan completa que "es difícil imaginar que haya siquiera los medios o la energía dentro de la universidad para constituir o reconstruir la idea de un ser humano culto y establecer de nuevo una educación liberal" (1988: 369).

No es este el momento para hacer una apreciación global del manifiesto bloomiano. Tan solo deseo resaltar que la divulgación y repercusión que él ha tenido es reveladora de cierto regreso a los años cincuenta y a la identificación, habitual en este período, de la alta cultura con las humanidades y de estas con la gran tradición occidental. En esta forma, la dispersión de la contradicción entre alta cultura y cultura de masas, que en los años sesenta fue intentada en el terreno de esta última, a través de la masificación de la universidad, pasa ahora, en los años ochenta, a intentarse, en el terreno de la alta cultura, a través de la consagración de los privilegios que a esta se le deben. Este nuevo mecanismo de dispersión apunta hacia cierto regreso a la condición que dominó hasta los años cincuenta, pero que tiene ahora un significado social y político muy diferente porque, al contrario de entonces, la afirmación de lo inevitable del elitismo implica ahora la liquidación de las aspiraciones democráticas que acompañaron las políticas de masificación en los años

ochenta. Entre los años sesenta y los ochenta fueron accionados dos mecanismos de dispersión con señales contrarias. A través de ambos, la universidad busca mantener su centralidad en cuanto productora de cultura-sujeto, en un caso diluyéndose, pero corriendo el riesgo de descaracterización, y en el otro, concentrándose, pero asumiendo el riesgo del aislamiento.

EDUCACIÓN-TRABAJO

La hegemonía de la universidad no se puede pensar por fuera de la dicotomía educación-trabajo. Esta dicotomía comenzó por significar la existencia de dos mundos con muy poca o ninguna comunicación entre sí: el mundo ilustrado y el mundo del trabajo. Quien pertenecía al primero estaba exento del segundo; quien pertenecía al segundo estaba excluido del primero. Esta dicotomía atravesó, con este significado, todo el primer período del desarrollo capitalista, el período del capitalismo liberal, pero ya al final de este período comenzó a transformarse y a asumir otro significado que vendría a ser dominante en el período del capitalismo organizado. La dicotomía pasó entonces a significar la separación temporal de dos mundos intercomunicables, la secuencia educación-trabajo. Esta transformación de la relación entre los términos de la dicotomía acarreó inevitablemente la transformación interna de cada uno de los términos. De algún modo, la dicotomía se instaló en el interior de cada uno de ellos. Así la educación, que inicialmente era transmisión de alta cultura, formación del carácter, modo de aculturación y de socialización adecuada al desempeño de la dirección de la sociedad, pasó a ser también educación para el trabajo, enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes técnicas especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico en el espacio de la producción. A su vez el trabajo, que inicialmente era el uso de la fuerza física y el manejo de los medios de producción, pasó a ser también trabajo intelectual, calificado, producto de una formación profesional más o menos prolongada. La educación se fragmentó entre la cultura general

y la formación profesional; y el trabajo entre el trabajo no calificado y el trabajo calificado.

La respuesta de la universidad a esta transformación consistió en intentar compatibilizar en su seno la educación humanística y la formación profesional y compensar así la pérdida de centralidad cultural provocada por el surgimiento de la cultura de masas con el refuerzo de la centralidad en la formación de la fuerza de trabajo especializada. Esta respuesta, plenamente asumida en los años sesenta, trajo consigo, como ya lo mencioné, la diferenciación interna de la enseñanza superior y de la misma universidad. Al lado de las universidades "tradicionales", surgieron o se desarrollaron otras instituciones con una vocación específica hacia la formación profesional, que mantenían diversos grados de articulación con las universidades: *Community and Junior Colleges* en los Estados Unidos de América, *Fachhochschule* en Alemania, *Institutes Universitaires de Technologie* en Francia, *Polytechnics* en Inglaterra. Por su lado, las universidades, mientras se multiplicaban, empezaron a conocer nuevas formas de diferenciación y de estratificación: entre las facultades profesionales tradicionales (Derecho y Medicina), las nuevas o ampliadas facultades de especialización profesional (Ingenierías, Ciencia y Tecnología, Economía, Administración), y las facultades "culturales" (Letras y Ciencias Sociales). La diferenciación y la estratificación en el interior del sistema universitario no dejó de alterar la unidad del saber subyacente en la "misión" y en la forma institucional tradicional de la universidad, pero garantizó, durante algún tiempo, su centralidad en un mundo tecnológico de acelerado cambio. Sin embargo, debido a que tal garantía se basaba en la dicotomía educación-trabajo, el cuestionamiento de la universidad en el período del capitalismo desorganizado no podía dejar de mostrar la fragilidad de esta estratégica centralización.

El cuestionamiento de la dicotomía educación-trabajo hoy se procesa a dos niveles. En primer lugar, la relación secuencial entre educación y trabajo presupone una correspondencia estable entre la oferta de educación y la oferta de trabajo, entre titulación y ocupación. La recesión económica en los años setenta y

las salidas que se han buscado (tales como las nuevas formas de industrialización, la tecnología de punta, la industria del conocimiento y de la informática) han mostrado, en su conjunto, la creciente inviabilidad de tal correspondencia estable. La duración del ciclo de formación universitaria de un determinado perfil profesional es cada vez mayor que la de su ciclo de consumo productivo. Esta inconsistencia se agrava por la rigidez institucional de la universidad y por la consecuente dificultad para captar en su momento las señales del mercado de trabajo y para actuar de conformidad. De ahí que la universidad esté enfrentada constantemente, a veces con la producción excesiva, a veces con la producción deficiente de perfiles profesionales, sin que los requerimientos de profesionalización tengan el mínimo de estabilidad que permita esbozar una respuesta. Cuando esta se intenta, lo más probable es que no alcance su objetivo o incluso alcance objetivos contrarios.

Pero la dicotomía educación-trabajo está hoy cuestionada a un nivel más profundo que deriva del cuestionamiento de la misma secuencia educación-trabajo. En primer lugar, la acelerada transformación de los procesos productivos hace que la educación deje de ser anterior al trabajo para ser concomitante con este. La formación y el desempeño profesional tiende a fundirse en un solo proceso productivo, siendo síntomas de esto las exigencias de la educación permanente, del reciclaje, de la reconversión profesional, así como el aumento del porcentaje de adultos y de trabajadores-estudiantes entre la población estudiantil. En segundo lugar, la misma concepción de trabajo se ha venido alterando en el sentido de hacer más tenue la unión entre trabajo y empleo, haciendo que la inversión en la formación deje de tener sentido en cuanto inversión en un determinado empleo. A esto se agrega que el panorama "posindustrial" entra en escena con ganancias de productividad que harán disminuir significativamente el tiempo de trabajo productivo y, con eso, la centralidad del trabajo en la vida de las personas. Siendo cierto que los conocimientos adecuados para la formación de productores no se adecúan a la formación de consumidores —en algunos casos son

necesarios conocimientos específicos, en otros son necesarios conocimientos generales— la tendencia a preferir la formación de consumidores acabará por repercutir en el núcleo curricular.

Pero el cuestionamiento de la dicotomía educación-trabajo tiene, además, dos implicaciones, en alguna forma contradictorias, para la posición de la universidad en el mercado de trabajo. Por un lado, hoy es evidente que la universidad no logró mantener la educación profesional bajo control. A su lado, se multiplican instituciones de menor dimensión, mayor flexibilidad y mayor proximidad al espacio de la producción con oferta maleable de formación profesional cada vez más volátil. Además, el mismo espacio de la producción se transforma en ocasiones en una “comunidad educativa” donde las necesidades de formación, siempre en mutación, son satisfechas en el interior del proceso productivo. Por otra parte, y en aparente contradicción con esto, la mutación constante de los perfiles profesionales ha venido a recuperar el valor de la educación general e incluso de la formación cultural de tipo humanista. Frente a las incertidumbres del mercado de trabajo y de la volatilidad de las formaciones profesionales que él reclama, se considera que es cada vez más importante suministrar a los estudiantes una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas, del proceso productivo.

Así, se constata un cierto regreso al generalismo, aunque ahora concebido no en cuanto saber universalista y desinteresado propio de las élites, sino en cuanto formación no profesional para un desempeño pluriprofesionalizado. El informe de la OCDE sobre la universidad, al que ya hice referencia, prefiere “la preparación amplia para una gran variedad de condiciones subsecuentes impredecibles”, en detrimento de “un entrenamiento específico para una tarea que, en cinco, diez o veinte años puede

que ya no exista" (OCDE, 1987: 12). A propósito, dicho informe cita los resultados de una reciente consulta realizada a empresarios ingleses sobre sus expectativas en relación con la formación universitaria. Sin sorpresa, la consulta revela que se espera que la universidad seleccione los jóvenes más capaces y les suministre algunos conocimientos específicos. Pero curiosamente se espera, por encima de todo, que la universidad los someta a experiencias pedagógicas que, independientemente del curso escogido, creen flexibilidad, promuevan el desarrollo personal y agudicen la motivación individual (OCDE, 1987: 66).

La universidad enfrentada a transformaciones que no controla y presionada por exigencias contradictorias, busca manejar su posición amenazada a través de una contabilidad de pérdidas y ganancias del desempeño funcional. Enfrentada a las contradicciones de la formación profesional a las que, bajo presión social, pretendió vincular su hegemonía, no deja de mantener en segunda línea, y aunque marginada, la educación humanística, lista para ser reactivada en el momento en que la presión social dominante la requiera. La permanencia y estabilidad de la universidad son, por eso, un recurso inestimable e incluso la rigidez institucional que frecuentemente se le critica, funcionará en ocasiones a favor, si no en su centralidad, por lo menos en su supervivencia. Pero la contradicción de base permanece, y no dejará de manifestarse en nuevas tensiones. Es que una cosa es la reivindicación de la hegemonía por el camino de la autonomía funcional (el desempeño de una función que le es propia y que por eso le es atribuida exclusivamente) y otra, la reivindicación de la hegemonía por el camino de la dependencia funcional (el intento de mantener la exclusividad por el camino de la incorporación de las funciones importantes en un determinado momento). Esta diferencia está particularmente bien documentada en la dicotomía que sigue.

TEORÍA-PRÁCTICA

Desde el siglo XIX, la universidad pretende ser el lugar por excelencia de la producción de conocimiento científico. Así pues,

no es extraño que su reputación sea tradicionalmente medida por su productividad en el campo de la investigación. Es posible que algunos tipos de universidades conquisten una reputación a pesar de estar predominantemente dedicadas a la enseñanza como, por ejemplo, algunos *Liberal Arts Colleges* americanos o las *Grandes Écoles* francesas, pero estas son las excepciones que confirman la regla. La búsqueda desinteresada de la verdad, la selección autónoma de métodos y temas de investigación, el amor por el avance de la ciencia, constituyen el marco ideológico de la universidad moderna. Son la justificación más profunda de la autonomía y de la especificidad institucional de la universidad. Subyacen bajo las reglas y los criterios de contratación y de ascenso en la carrera, tanto de los investigadores, lo que no sería sorprendente, como también de los docentes. De hecho, los docentes son considerados siempre en cuanto investigadores-docentes. Si es verdad que el objetivo de la formación profesional, a pesar de toda la atención que ha merecido desde la década de los sesenta, no logró eliminar el objetivo educacional general de la universidad, no es menos verdad que este, a pesar de ser inherente a la idea de universidad, no logró suplantar nunca el objetivo primordial de la investigación. Además, la investigación fue siempre considerada el fundamento y la justificación de la educación a “nivel universitario” y la “atmósfera de investigación”, vista como el contexto ideal para el florecimiento de los valores morales esenciales de la formación del carácter.[18]

El rótulo ideológico del desinterés y de la autonomía en la búsqueda de la verdad hizo que el prestigio se concentrara en la investigación pura, fundamental o básica y que incluyera en esta las humanidades y las ciencias sociales. De ahí la dicotomía entre teoría y práctica, y la absoluta prioridad de la primera. Cualquiera que haya sido su traducción real en el período del capitalismo liberal y en la primera fase del período del capitalismo organizado,

18 No es casualidad que en la clasificación (jerarquización) de las universidades americanas, elaborada por la Carnegie Foundation, las universidades con más prestigio estén incluidas en el grupo “Research Universities I”.

esta ideología universitaria entró en crisis en la postguerra y en los años sesenta se vio desafiada frontalmente por la reivindicación de la participación de la universidad y del conocimiento por ella producido en la solución de problemas económicos y sociales urgentes. Fue así cuestionada la dicotomía entre teoría y práctica, y las tensiones que de ahí se desprendieron han sido aprovechadas como recurso para diversos mecanismos de dispersión. La vertiente principal del llamado al conocimiento práctico fue la exigencia del desarrollo tecnológico, la creciente transformación de la ciencia en fuerza productiva y la competitividad internacional de las economías hechas de las ganancias de productividad científicamente fundadas. Las mismas condiciones que, en el campo de la educación, reclaman más formación profesional, también reclaman, en el campo de la investigación, la preferencia por la investigación aplicada. Pero el llamado a la práctica tuvo otra vertiente, más socio-política, que se tradujo en la crítica del aislamiento de la universidad, de la torre de marfil insensible a los problemas del mundo contemporáneo, a pesar de que sobre ellos se hayan acumulado conocimientos sofisticados y ciertamente utilizables para su solución.

Puesta frente a la cuestión de su importancia económica, social y política la universidad buscó, una vez más, utilizar expedientes que salvaguardaran su centralidad sin comprometer, sin embargo, su identidad funcional e institucionalidad tradicional. Y, una vez más, los resultados se quedaron más cortos que las promesas, si bien no tanto como para poner en peligro, por lo menos hasta ahora, la permanencia de la universidad. En este caso, la razón tal vez resida en el hecho de que los llamados a la práctica resultan de intereses muy diferentes y hasta antagónicos, sostenidos por grupos o clases sociales con desigual poder social. La universidad, sin dejar de preferir los intereses y los grupos sociales dominantes, ha tratado de dar alguna respuesta (aunque tan solo cosmética) a los intereses y a los grupos sociales dominados.

Convocada en direcciones opuestas, la universidad puede tomar cada una de ellas sin cambiar de sitio.

A la luz de esto, se debe tener presente que, al contrario de lo que hacen creer los informes oficiales nacionales e internacionales, la cuestión de la importancia económica, social y política de la universidad, tal como fue cuestionada a partir de los años sesenta, incluyó vertientes muy diversas y discrepantes. El amalgamamiento de estas vertientes en palabras abstractas como por ejemplo el llamado a la "inserción de la universidad en la comunidad", facilitó todos los reduccionismos y la verdad es que esta palabra significa estrictamente, en los informes de hoy, poco más que las relaciones entre la universidad y la industria o entre la universidad y la economía. Al contrario, intentaré diferenciar a continuación el papel de la universidad en el aumento de productividad industrial y el papel de la universidad en la valorización social y cultural de la comunidad circundante.

LA UNIVERSIDAD Y LA PRODUCTIVIDAD

La interpelación de la universidad en el sentido de querer participar activamente en el desarrollo tecnológico del sistema productivo nacional empezó a ser formulada cada vez con mayor insistencia, y se traduce en dos problemáticas principales: la de la naturaleza de la investigación básica, y la de las potencialidades y límites de la investigación aplicada en las universidades.

La naturaleza de la investigación básica se volvió problemática en los últimos treinta años, ya sea porque sus costos aumentaron exponencialmente, ya sea porque la conversión progresiva de la ciencia en fuerza productiva terminó por poner en tela de juicio la misma validez de la diferencia entre investigación básica y aplicada. La cuestión de los costos se agravó en los años setenta con la crisis financiera del Estado, y con la multiplicación de los centros universitarios de investigación resultante de la explosión universitaria de la década anterior. En consecuencia, la centralidad y, en algunos países, la exclusividad de la universidad en la investigación básica, que hasta entonces fuera pensada como solución y contabilizada como beneficio, pasó a ser pensada como problema

y contabilizada como costo. Fueron varias las manifestaciones de esta inversión. En primer lugar, las grandes empresas multinacionales, transformadas en agentes económicos importantes del nuevo orden económico internacional, crearon sus propios centros de investigación básica y aplicada y la excelencia de sus resultados puede rivalizar con los de los centros universitarios. En segundo lugar, el mismo Estado creó centros de investigación no universitarios, dotados de mayor flexibilidad y exentos de los "vicios de la universidad", especializados en áreas de vanguardia (nuevos materiales, biotecnología, inteligencia artificial, robótica, energía) y disponibles para articulaciones de diferentes tipos y grados con los centros universitarios. En tercer lugar, el Estado intentó seleccionar las universidades y los centros de investigación con más capacidad de investigación y concentrar en ellos los recursos financieros disponibles.

Mientras los dos primeros tipos de medidas afectaron la centralidad de la universidad desde afuera, el último tipo la afectó desde adentro. Tal como ya sucedió en el contexto de las dicotomías alta cultura-cultura de masas y educación-trabajo, se produjo la diferenciación y estratificación entre las universidades. En este caso, el proceso fue facilitado por la convicción de que la expansión de la universidad en los años sesenta relajaba los criterios de contratación y de promoción, haciendo ingresar al cuerpo docente personas por debajo del nivel de excelencia y sin motivación para la investigación. Este proceso está en curso, y las propuestas van en el sentido de concentrar la mayoría de los recursos en algunas universidades, financiando en las restantes, las tareas de síntesis y de diseminación del conocimiento y los programas de actualización de los docentes.[19] La ejecución de tales propuestas está, sin embargo, debatiéndose con múltiples dificultades y resistencias, es que, a pesar de que tan solo una fracción de los docentes de una fracción de las universidades hace efectivamente investigación y

19 Por ejemplo, en Canadá, 26 de las 71 universidades absorben el 90% de los fondos disponibles para la investigación (OCDE, 1987: 31).

contribuye para el avance del conocimiento, la verdad es que el universo simbólico de la vida universitaria continúa poblado por la prioridad de la investigación y la definición del prestigio tanto institucional, como personal; continúa vinculada a la realidad o a la ficción verosímil del *performance* científico. La concentración de los recursos destinados a la investigación crea en las instituciones excluidas una marginalización mucho más amplia que la que se desprende del cierre de centros de investigación, con repercusiones difícilmente previsibles tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado.

La política de concentración de recursos ha venido a ser complementada por otra: la incitación a la búsqueda de recursos externos, no estatales. Esta última implica una presión en el sentido de preferir la investigación aplicada, y es responsable por la gran actualidad del tema de las relaciones entre la universidad y la industria. Los factores macroeconómicos determinantes de este proceso son la relativa recesión económica de los países centrales en los comienzos de la década de los setenta —la cual se ha prolongado hasta el presente— y la convicción, hoy generalizada, de que tal recesión quedó debiendo menos a la crisis del petróleo que a la decadencia absoluta y relativa de la productividad de la industria (OCDE, 1984: 11), decadencia que, también consensualmente, se le atribuye a la desaceleración de la innovación tecnológica. Este fenómeno es particularmente evidente en Estados Unidos donde, en el inicio de la década de los ochenta, la industria gastaba en investigación y desarrollo un porcentaje de sus lucros inferior a lo que gastaba a mediados de la década de los sesenta y la inversión incidía más en transformaciones parciales de los productos existentes que en innovaciones estructurales (Bok, 1982: 137).

El consenso sobre la relación entre la decadencia de la productividad, y la desaceleración del cambio tecnológico, coloca en el centro de la salida de la crisis el tema de la velocidad y eficiencia con que se puede traducir el conocimiento científico en productos y procesos útiles y, consecuentemente, en el centro de la cuestión, la universidad y la investigación científica que en ella tienen

lugar. Siendo cierto que la universidad siempre fue concebida con vocación para la investigación básica y organizada en función de sus exigencias, no será difícil imaginar la turbulencia simbólica e institucional producida por la incitación, cada vez más insistente, hacia la investigación aplicada y por las medidas en que se va traduciendo. Expresión de esto es el hecho de que la discusión sobre este tema deba incidir primordialmente en el análisis de los costos y los beneficios para la universidad, derivados de una unión más intensa con la industria. Es sintomático, también, que los beneficios más convincentemente reconocidos sean los financieros, ya sean los que se desprenden directamente de los proyectos de investigación financiados por la industria, ya sean los que indirectamente puedan resultar del aumento de la competitividad internacional de la economía (más fondos estatales y no estatales disponibles para la universidad).

Por el contrario, los costos y los riesgos son muchos y variados. En primer lugar, está el riesgo de alteración degenerativa de las prioridades científicas. Hasta ahora, los investigadores universitarios imaginaban decidir sobre los temas de investigación en función de su interés intrínseco, del desafío a que enfrentan las teorías ya consagradas, de los prometedores descubrimientos que sugieren. La preferencia de la investigación aplicada puede entorpecer estos criterios de prioridad y, como tendencia, reemplazarlos por otros: importancia económica y perspectivas de lucro de los temas de investigación; potencialidad de estos para crear nuevos productos y procesos; probabilidad de ser financiados por empresas con sede en la región de la universidad. Si a las universidades se les permite imponer la investigación de temas intrínsecamente poco importantes, pero económicamente muy relevantes, el resultado probablemente será el de investigadores capaces de ser “desviados” hacia la investigación de rutina emprendida tan solo en razón de su rentabilidad. Este riesgo está relacionado con otro, el del pacto fáustico. Los investigadores que aceptan o promueven la financiación industrial de sus investigaciones pueden caer en la dependencia de la empresa financiadora. Las remuneraciones voluminosas que reciben y los mejores equipos y otras

infraestructuras de investigación de que disponen, son obtenidos a costa de la pérdida de autonomía, de conflictos constantes entre las presiones de corto plazo de la empresa y las perspectivas a largo plazo propias de los criterios científicos de investigación y de inevitables concesiones en la evaluación de la madurez, representatividad o confiabilidad de los resultados.

El imaginario universitario está dominado por la idea de que los avances del conocimiento científico son propiedad de la comunidad científica, aunque su autoría pueda ser individualizada. La libre discusión de los procedimientos y etapas de la investigación y la publicidad de los resultados son considerados imprescindibles para mantener el dinamismo y la competitividad de la comunidad científica. La "comunidad" industrial tiene otra concepción de dinamismo, basada en las perspectivas del lucro y otra concepción de competitividad, basada en las ganancias de la productividad. Si a sus concepciones se sobreponen las de la comunidad científica, tendremos, en vez de la publicidad de los resultados, el secreto; en vez de la discusión enriquecedora, el mutismo sobre todo lo que es verdaderamente importante en el trabajo en curso; en vez de la libre circulación, las patentes. Las investigaciones más interesantes y los datos más importantes serán mantenidos en secreto para no destruir las ventajas competitivas de la empresa financiadora, y los resultados solo serán revelados cuando estén patentados. Las señales de tal "perversión" han venido acumulándose y la perturbación que esto ha causado en algunos sectores de la comunidad científica ya está presente, y con insistencia, en los informes oficiales (OCDE, 1984; OCDE 1987: 58).

Una lógica de investigación y de divulgación dominada por las patentes conlleva otro riesgo: el de las ventajas "desleales" conferidas a las empresas financiadoras resultantes del acceso preferencial a la información más allá de lo que respecta al proyecto de investigación financiado. Este riesgo se convierte, en ocasiones, en un tema de discusión pública: así, por ejemplo, en el caso del contrato por valor de 23 millones de dólares entre la empresa Monsanto y la Facultad de Medicina de Harvard. Se trata de una cuestión compleja que obliga a diferenciar (lo que se

discute es con qué criterios) entre ventajas merecidas en función del esfuerzo de financiación y ventajas inmerecidas. Una de sus repercusiones tiene lugar en la política de licenciamiento de patentes cuando estas pertenecen a la universidad (¿licenciamiento bajo régimen de exclusividad o de no exclusividad?).

Aunque la seriedad de muchos de estos riesgos solo será evaluable a largo plazo, la discusión a ese respecto tiende a ser hecha en función de los efectos inmediatos. Y estos son, sobre todo, visibles a dos niveles. A nivel del cuerpo docente, por la acentuación de las diferencias de salarios entre los docentes cuyos temas de investigación son económicamente explotables y los demás docentes; diferencias estas que repercuten en los investigadores y docentes más jóvenes cuando deben optar entre varios objetos posibles de investigación. A esta diferenciación corresponde una ampliación, que algunos consideran peligrosa, de lo que se debe entender por "actividad aceptable o legítima" de un investigador universitario (preponderancia del trabajo de consultoría de empresas; formación y gestión de empresas, etcétera) (OCDE, 1987: 60). La "distorsión comercial" acaba por transformarse en una "distorsión institucional".[20] El segundo nivel hace referencia a la decadencia de las humanidades y de las ciencias sociales, áreas de menor comercialización, tradicionalmente prestigiosas, con gran expansión en los años sesenta y que ahora corren el riesgo de marginalización, a pesar de ser reclamadas por el nuevo generalismo al que arriba hice referencia.

La preocupación por los efectos inmediatos ha impedido una reflexión más cuidadosa sobre las consecuencias a mediano y a largo plazo. Por otro lado, ha contribuido a ocultar el hecho de que la situación emergente no significa una alteración cualitativa, sino tan solo de grado, en relación con la situación anterior. Los valores de la ética científica —el comunismo, el desinterés,

---

20 Los peligros resultantes de esta distorsión son evidentes hoy, y aparecen cada vez con más insistencia en publicaciones de los organismos internacionales, que hasta hace poco veían sobre todo beneficios en la unión universidad-industria. Ver, por último, OCDE (1988).

el universalismo, el escepticismo organizado, para usar la lista de Merton (Merton, 1968: 604; Santos, 1978)— son parte integrante del universo simbólico universitario y son importantes como tales, pero la práctica universitaria estuvo más o menos lejos de respetarlos. Las relaciones con la industria comenzaron desde el siglo XIX, y con la industria de guerra a principios de los años cuarenta; las luchas por el prestigio y la prioridad entre departamentos y entre centros de investigación viene desde hace mucho; la ambición de los premios (Nobel y otros) es, desde hace mucho, responsable por el secretismo y por el "individualismo posesivo"; los criterios de evaluación y las exigencias burocráticas estatales y no estatales de financiación siempre obligaron a "distorsiones" variadas en la evaluación y en la presentación de los resultados y esas mismas financiaciones, a través de sus criterios de prioridad de los temas por investigar, siempre establecieron diferencias entre áreas y entre remuneraciones de los docentes. Estamos pues, frente a una alteración de grado que, por demás, no es, por eso, menos significativa.

Como se verá mejor adelante, al analizar la crisis institucional, el modo como se ha discutido esta cuestión es revelador de una estrategia de dispersión de las contradicciones por parte de la universidad. Debilitada por una crisis financiera, e incapaz, por eso, de resistir el impacto de la lucha por la productividad o de definir soberanamente los términos de esta lucha, la universidad procura adaptarse creativamente a las nuevas condiciones, intentando maximizar los beneficios financieros y conjurando los riesgos a través de un llamado al "equilibrio de funciones" y a la prevención contra la "sobrecarga funcional" (OCDE, 1984: 12).

La universidad y la comunidad

Como mencioné atrás, además de las vertientes economicista y productivista, el llamado a la práctica tuvo, a partir de los años sesenta, otra vertiente de orientación social y política que consistió en la innovación de la "responsabilidad social de la universidad" frente a los problemas del mundo contemporáneo, una responsabilidad raramente enfrentada en el pasado, a pesar de

lo perentorio de estos problemas y a pesar de que la universidad haya acumulado sobre ellos conocimientos preciosos. Esta vertiente tuvo, así, un cuño marcadamente crítico. La universidad fue criticada, ya sea porque raramente tuvo el cuidado de movilizar los conocimientos acumulados a favor de las soluciones de los problemas sociales, ya sea por no haber sabido o querido poner su autonomía institucional, y su tradición de espíritu crítico y de discusión libre y desinteresada al servicio de los grupos sociales dominados y de sus intereses.

La reivindicación de la responsabilidad social de la universidad asumió tonalidades diferentes. Si para algunos se trataba de criticar el aislamiento de la universidad y de ponerla al servicio de la sociedad en general, para otros se trataba de denunciar que el aislamiento fuera tan solo aparente y que el involucramiento que él ocultaba, en favor de los intereses y de las clases dominantes, era social y políticamente condenable. Por otro lado, si para algunos la universidad debía comprometerse con los problemas mundiales en general y donde quiera que ocurriesen (el hambre en el tercer mundo, el desastre ecológico, el armamentismo, el *apartheid*, etcétera), para otros, el compromiso era con los problemas nacionales (la criminalidad, el desempleo, la degradación de las ciudades, el problema de la vivienda, etcétera) o incluso con los problemas regionales o locales de la comunidad inmediatamente involucrada (la deficiente asesoría jurídica y asistencia médica, la falta de técnicos de planeación regional y urbana, la necesidad de educación para los adultos, de programas de cultura general y de formación profesional, etcétera).

El movimiento estudiantil de los años sesenta fue, sin duda, el portavoz de las reivindicaciones más radicales en el sentido de la intervención social de la universidad. Entre estas reivindicaciones y las reivindicaciones de los conservadores y tradicionalistas que recusaban, por corruptor del ideario universitario, cualquier tipo de intervencionismo, fue surgiendo, a lo largo de la década, un tipo de intervencionismo moderado, reformista, que tuvo su mejor formulación en la idea de la *multiversidad* americana teorizada por Clark Kerr (1982) a partir de 1963. Anclada en una larga

tradición que se remonta a las "*land-grant universities*", la multiversidad es, muy sucintamente, una universidad funcionalizada, disponible para el desempeño de servicios públicos y la satisfacción de necesidades sociales conforme a las solicitudes de los agentes financiadores, estatales y no estatales. Se trata de una "institución en el centro de los acontecimientos" (Kerr, 1982: 42) y estos pueden ser tanto la colaboración con las fuerzas armadas y la CIA, la vinculación con la industria o con las asociaciones de agricultores, como la asistencia técnica a los países del tercer mundo, el apoyo a las escuelas de zonas urbanas deprimidas, la organización de "clínicas de vecindad" para las clases populares, la asistencia jurídica y judicial a los pobres.

La idea y la práctica de la multiversidad está sometida a un fuego cruzado. Los tradicionalistas hicieron dos críticas principales. La primera consistía en que el intervencionismo sujetaría a la universidad a presiones y tentaciones descaracterizadoras: muchos de los programas de extensión no estarían basados en conocimientos sólidos; los profesores involucrados en actividades de consultoría y de extensión dedicarían menos tiempo a la enseñanza y a la investigación y con el paso del tiempo, perderían la lealtad a la universidad y a sus verdaderos objetivos; los programas socialmente relevantes se expandirían a costa del decaimiento de los departamentos de filosofía, de cultura clásica o de historia medieval. La segunda crítica consistía en que el crecimiento precipitado de la universidad conduciría a la ampliación desmesurada de los servicios administrativos y a la creación de burocracias poderosas, que asfixiarían la iniciativa y la libertad de los docentes. En suma, desde el punto de vista conservador, la vocación de la universidad sería la inversión intelectual, de largo plazo, la investigación básica, científica y humanística, una vocación por naturaleza aislacionista y elitista.

Pero la multiversidad fue también atacada por el movimiento estudiantil y en general por la izquierda intelectual (Wallerstein & Starr, 1971). La crítica fundamental fue que la universidad, con su total disponibilidad para ser funcionalizada y financiada, acababa por volverse dependiente de los intereses y grupos sociales con

capacidad de financiación, o sea, de la clase dominante, del *establishment.* Rehusándose a establecer sus prioridades sociales y a proponer definiciones alternativas para los problemas y las necesidades sociales seleccionadas por el gobierno y otras instituciones, la universidad capitulaba ante la sumisión y la pasividad, aunque bajo la forma de frenético activismo. En un notable texto de reflexión escrito en medio de la turbulencia estudiantil, Wallerstein afirmaba que “la cuestión no está en decidir si la universidad debe o no ser politizada, si no en decidir sobre la política preferida. Y las preferencias varían” (1969: 29).

La crítica conservadora empezó a ser oída con más insistencia en los años setenta y en los años ochenta. Un buen ejemplo es el debate actual sobre las tesis de Allan Bloom, ya analizadas. Muchos de los programas orientados a minimizar los problemas sociales de las clases no privilegiadas y de las minorías étnicas y raciales fueron cancelados. Otros, más vinculados al *establishment* (sobre todo militar) que habían sido cancelados en los años sesenta bajo la presión de la crítica estudiantil, volvieron a ser activados. En muchas universidades, la responsabilidad social de la universidad se fue reduciendo a los vínculos con la industria. Sin embargo, en el caso americano, la tradición de reformismo universitario y la especificidad de las relaciones jurídicas (sobre todo fiscales) e institucionales de las universidades con las ciudades y las comunidades donde están instaladas hizo que la idea de la multiversidad mantuviera su llamado ideológico y se continuara traduciendo en programas de orientación social, sobre todo en el ámbito comunitario. De las iniciativas ensalzadas en los años sesenta —oficinas de consultorios jurídicos gratuitos y clínicas médicas y odontológicas instaladas en el *ghetto* por iniciativa de las facultades de derecho y medicina respectivamente; programas de investigación y de consultoría sobre problemas urbanos organizados en colaboración entre los departamentos de sociología y de urbanismo por un lado, y las agencias administrativas locales por otro; acciones de educación continua y de educación para adultos a cargo de los departamentos de educación; apertura de las bibliotecas universitarias a la población; múltiples iniciativas

de tipo de “universidad abierta”; etcétera— algunas sobrevivieron hasta nuestros días y algunas incluso se han expandido. Por ejemplo, en muchas facultades de derecho, los servicios de asistencia jurídica y judicial gratuita, que eran extracurriculares en los años sesenta, fueron integrados a los programas de estudio como forma de “enseñanza aplicada” (*clinical education*), es decir, de trabajo práctico de estudiantes bajo la orientación de los profesores. También, se han mantenido algunos de los programas de apoyo técnico a la renovación urbana, sobre todo de las zonas degradadas, tal como los programas para grupos especialmente carentes (niñez abandonada, ancianos, ciegos, deficientes) y los programas de reciclaje (la llamada *midcareer education*) para mandos medios y superiores de la administración pública y privada.

La teorización hoy dominante de los programas de extensión es reveladora de los límites de la apertura de la universidad hacia la comunidad y de los objetivos que le subyacen. En primer lugar, la apertura desempeña un importante papel de relaciones públicas en comunidades con una larga serie de quejas y resentimientos contra la universidad, desde los incentivos fiscales para la expansión de las infraestructuras en detrimento de otras actividades locales hasta el desasosiego provocado por la bohemia estudiantil. En segundo lugar, se considera que los servicios de extensión comunitaria deben tener un fuerte componente técnico con el propósito de evitar que la universidad se substituya ilegítimamente por otras instituciones o se descaracterice en el desempeño de sus funciones. Por último, deben ser preferidos los programas que involucran pocos recursos (sobre todo humanos) y que apuntan a ayudar a un determinado grupo local sin antagonizar con otros. Esta última orientación revela bien en qué medida la universidad pretende controlar su desarrollo comunitario y ejercerlo de tal modo que mantenga un distanciamiento calculado frente a los conflictos sociales. Incapaz de aislarse completamente de las presiones que se le hacen, la universidad procura dirigirlas de tal modo que se reproduzca, en condiciones siempre nuevas, su

centralidad simbólica y práctica sin comprometer demasiado su estabilidad institucional.

En Europa, tanto el modelo alemán de universidad, como el modelo inglés, e incluso las diferentes combinaciones entre ellas, crearon una idea de universidad que, desde el principio, ofrece a ésta mejores condiciones para mantenerse resguardada de las presiones sociales y para hacer de ese aislamiento la razón de ser de su centralidad. En último análisis, esa idea consiste en hacer agotar las responsabilidades sociales de la universidad en la investigación y en la enseñanza. Mostré atrás que el aislamiento obtenido por este camino será siempre muy relativo, puesto que el cuestionamiento, recurrente en las últimas décadas, sobre lo que se debe investigar (investigación básica o aplicada) o sobre lo que se debe enseñar (cultura general o formación profesional) resulta accionado por presiones sociales a las que la universidad, de una o de otra forma, le va dando respuesta. Debe, sin embargo, subrayarse la eficacia selectiva de esta idea europea de universidad. Si bien es cierto que ella contribuyó a resguardar relativamente a la universidad (sobre todo en el continente europeo) de las reivindicaciones más radicales de los años sesenta, en el sentido del compromiso de la universidad en la correlación, incluso en la solución de los problemas mundiales, nacionales o locales, no impidió que las universidades, del brazo de una grave crisis financiera, se lanzaran a la lucha por la productividad y a la apertura hacia la "comunidad" industrial. De tal modo que hoy la responsabilidad social de la universidad está virtualmente reducida a los términos de su cooperación con la industria.

Sin embargo, la concepción más amplia de responsabilidad social, de participación en la valorización de las comunidades y de intervención reformista en los problemas sociales continúa vigente en el imaginario simbólico de muchas universidades y de muchos universitarios y tiende a reforzarse en períodos históricos de transición o de ahondamiento democráticos. En América Latina, por ejemplo, ha venido a concretarse en forma innovadora en países en proceso de transición democrática. Entre otros ejemplos posibles, el más importante fue tal vez el de la Universidad de Brasilia, bajo

la rectoría de Cristovam Buarque, sobre todo por el modo como procuró articular la tradición elitista de la universidad con la profundización de su compromiso social. En un notable texto programático titulado *Uma ideia de Universidade*, Buarque afirma que "la política de la universidad debe combinar el máximo de calidad académica con el máximo de compromiso social [...] Lo que caracterizará el producto, por lo tanto, es su calidad, su condición de élite, pero lo que caracterizará su uso es su amplio compromiso —su condición antielitista—" (1986: 22). Con base en estas premisas se formula una política de extensión muy avanzada:

> se considera que el conocimiento científico, tecnológico y artístico generados en la universidad e institutos de investigación no son únicos. Existen otras formas de conocimiento surgidas de la manera de pensar y actuar de los innumerables segmentos de la sociedad a lo largo de generaciones que, por no estar caracterizadas como científicas, están desprovistas de legitimidad institucional. Estas prácticas se están recuperando a la luz de una actividad orgánica con la mayoría de la población (Buarque, 1986: 63).

Del ambicioso Programa Permanente de Participación Colectiva elaborado por la Decanatura de Extensión, destaco el proyecto *Ceilândia*, constituido por dos subproyectos:

> el subproyecto de historia popular que apunta a rescatar la lucha de los moradores del área por los lotes residenciales, contenido que será incorporado al sistema escolar en cuanto material básico de enseñanza de lo local; y el subproyecto de salud popular, basado en el trabajo con plantas medicinales, con la implantación de huertas medicinales y farmacia verde y con gran participación de rezanderos, bendecidoras, curanderos, profesionales de la salud, estudiantes, agrónomos, etcétera (*Curso de Extensión Universitaria a Distancia*, 1990).

También conviene resaltar el proyecto del *Derecho Encontrado en la Calle* , que apunta a recoger y valorizar todos los derechos comunitarios, locales, populares, y movilizarlos en favor de las luchas de las clases populares, enfrentadas, tanto en

el medio rural como en el medio urbano, con un derecho oficial hostil o ineficaz.[21]

El espacio concedido a esta propuesta de la Universidad de Brasilia tiene por objetivo mostrar la extrema ductilidad del llamado a la práctica, y de la concepción de responsabilidad social de la universidad en que este se traduce. En la década de los ochenta, la misma concepción pudo, en áreas diferentes del globo y en condiciones sociales y políticas diferentes, circunscribirse a la cooperación con la industria o, por el contrario, abarcar un amplio programa de reforma social. Tal ductilidad, servida por la estabilidad y por la especificidad institucional de la universidad, hace posible que esta continúe reclamando una centralidad social que a cada momento ve que se le escapa pero que, también procura recuperar, recurriendo a diferentes mecanismos de dispersión, un inmenso arsenal de estrategias de aplicación y de retracción, de innovación o de regresión, de apertura y de cierre, que están inscritas en su larga memoria institucional.

Dado el modo como se reproducen las contradicciones y las tensiones en las dicotomías alta cultura-cultura popular, educación-trabajo, teoría-práctica, en procesos sociales cada vez más complejos y acelerados, la universidad no puede dejar de perder la centralidad, tal vez porque, a su lado, van surgiendo otras instituciones que le disputan con éxito algunas de las funciones, tal vez porque, presionada por la "sobrecarga funcional", está obligada a diferenciarse internamente con el riesgo permanente de la descaracterización. De ahí la crisis de hegemonía que he venido analizando. Los recursos de que dispone la universidad son inadecuados para resolver la crisis, toda vez que los parámetros de esta trascienden en mucho el ambiente universitario, pero han sido hasta ahora suficientes para impedir que la crisis se ahonde descontroladamente. Como resulta del análisis precedente, la crisis de hegemonía es la más amplia de todas las crisis por la que

21 En el ámbito de este proyecto fue publicada una notable antología de textos cuya última edición es de 1990 (*Curso de Extensión Universitaria a Distancia*, 1990).

atraviesa la universidad, de tal manera que está presente en las restantes. Por esta razón, me limito en seguida a hacer una breve referencia a la crisis de legitimidad y a la crisis institucional.

LA CRISIS DE LEGITIMIDAD

Mientras no fue cuestionada, la hegemonía de la universidad constituyó un fundamento suficiente de su legitimidad y, por lo tanto, de la aceptación consensual de su existencia institucional. Sin embargo, los factores que llevaron a la crisis de hegemonía en la postguerra y que fueron mencionados en la sección anterior solo explican parcialmente la crisis de legitimidad tal como ella se vino a configurar y es por eso que se deben distinguir las dos crisis, a pesar de que la crisis de hegemonía esté presente en la crisis de legitimidad.

En la sociedad moderna el carácter consensual de una determinada condición social tiende a ser medido por su contenido democrático; el consenso, de su parte, será tanto mayor cuanto mayor sea su consonancia con los principios filosófico-políticos que rigen a la sociedad democrática. Este también ha de ser el criterio de legitimidad de la universidad moderna. Y a la luz de él, no sería sorprendente que la legitimidad de la universidad fuera, desde el principio, bastante precaria. La universidad moderna se proponía producir un conocimiento superior, elitista, para suministrárselo a una pequeña minoría de jóvenes, igualmente superior y elitista, en un contexto institucional clasista (la universidad es una sociedad de clases) que pontifica sobre la sociedad desde lo alto de su aislamiento.

A pesar de esto, la legitimidad de la universidad no fue seriamente cuestionada durante el período del capitalismo liberal y a eso contribuyó decisivamente el hecho de que el Estado liberal, que es la forma política de la sociedad moderna en este período, no tenga él mismo un fuerte contenido democrático. Este por demás comenzó por ser muy débil y solo se fue fortaleciendo a medida que fueron teniendo éxito las luchas de los trabajadores por el sufragio universal, por los derechos civiles y políticos, por la organización autónoma de los intereses, por la negociación sobre la distribución de la riqueza nacional. El éxito de estas luchas

provocó alteraciones tan profundas, que configuró a partir de finales del siglo XIX un nuevo período de desarrollo capitalista, el período del capitalismo organizado, en cuyo transcurso la forma política del Estado liberal fue sustituida, en las sociedades europeas desarrolladas, por el Estado-providencia, o Estado social de derecho, una forma política mucho más democrática concebida para hacer compatible, dentro del marco de relaciones sociales capitalistas, las exigencias del desarrollo económico con los principios filosófico-políticos de la igualdad, de la libertad y de la solidaridad, que subyacen en el proyecto social y político de la modernidad. Se comprende, pues, que la legitimidad de la universidad moderna, a pesar de ser siempre precaria, solo haya entrado en crisis en el período del capitalismo organizado y por demás, tal como la crisis de la hegemonía, solo al final del período en la década de los sesenta. La crisis de la legitimidad es, en gran medida, el resultado del éxito de las luchas por los derechos sociales y económicos, los derechos humanos de la segunda generación entre los cuales sobresale el derecho a la educación (Santos, 1989a).

La crisis de legitimidad ocurre, entonces, en el momento en que se hace socialmente visible que la educación *superior* y la *alta* cultura son prerrogativas de las clases superiores o altas. Cuando la búsqueda de educación deja de ser el objetivo de promover su ascenso social. De ahí, la implicación mutua entre la crisis de hegemonía y la crisis de legitimidad: el tipo de conocimientos producidos (cuestión de hegemonía) tiende a alterarse con la alteración del grupo social a que se destina (cuestión de legitimidad). Por eso, las respuestas de la universidad a la crisis de hegemonía arriba analizada —incorporación limitada de la cultura de masas, de la formación profesional, de la investigación aplicada y de la extensión a la comunidad— solo son plenamente comprensibles si tenemos en mente que con ellas la universidad pretende incorporar, de modo igualmente limitado, grupos sociales hasta entonces excluidos (hijos de la clase proletaria, de la pequeña burguesía y de inmigrantes, mujeres, minorías étnicas).

En el momento en que la búsqueda de la universidad dejó de ser solo la búsqueda de la excelencia y pasó a ser, también, la

búsqueda de la democracia y de la igualdad, los límites de la congruencia entre los principios de la universidad y los principios de la democracia y de la igualdad se hicieron más visibles: ¿Cómo compatibilizar la democratización del acceso con los criterios de selección interna?, ¿cómo hacer interiorizar en una institución que es, ella misma una "sociedad de clases" los ideales de democracia y de igualdad?, ¿cómo suministrarle a los gobernados una educación semejante a la que hasta ahora le fue suministrada a los gobernantes, sin provocar un "exceso de democracia" y con eso la sobrecarga del sistema político más allá de lo que es tolerable?, ¿cómo es posible, en vez de eso, adaptar los modelos de educación a las nuevas circunstancias sin promover la mediocridad y descaracterizar a la universidad?

Enfrentada a tales interrogantes, la universidad una vez más se prestó a soluciones de compromiso que le permitieron continuar reclamando su legitimidad sin desistir, en lo esencial, de su elitismo. Resumiendo, se puede decir que se buscó desvincular en la práctica, y en rebeldía contra el discurso ideológico, la búsqueda de la universidad de la búsqueda de la democracia y de la igualdad, de tal modo que la satisfacción razonable de la primera no acarrease la exagerada satisfacción de la segunda. Esto fue posible sobreponiendo a la diferenciación y estratificación de la universidad según el tipo de conocimientos producidos —analizados arriba— la diferenciación y estratificación según el origen social del cuerpo estudiantil. Los múltiples dualismos mencionados, entre enseñanza superior universitaria y no universitaria, entre universidades de élite y universidades de masas, entre cursos de gran prestigio y cursos poco valorizados, entre estudios serios y cultura general, se definieron, entre otras cosas, según la composición social de la población escolar.

A partir de la década de los sesenta, los estudios sociológicos fueron mostrando que la masificación de la educación no alteraba significativamente los patrones de desigualdad social. Hoy, los informes oficiales son los que pueden certificarlo. A manera

de balance del "énfasis igualitario" de los últimos veinte años, el informe OCDE que he mencionado afirma:

> a pesar de que la expansión de la enseñanza superior, que tuvo lugar en la mayoría de los países en los años sesenta y principios de los años setenta mejoró aparentemente las oportunidades de los grupos sociales menos favorecidos, la verdad es que la posición relativa de estos grupos no mejoró significativamente sobre todo después de mediados de los años setenta (OCDE, 1987: 34).

Según el mismo informe, el porcentaje de hijos de familias trabajadoras que asistieron a las universidades alemanas aumentó significativamente en los años sesenta, pero se mantiene entre el 12% y el 15% desde 1970. En Francia ocurrió algo semejante, ese porcentaje era del 8% en 1962, y de tan solo el 12% en 1982, a pesar de que la población estudiantil aumentó en este período de 282.000 a 773.000. Al contrario, según este mismo informe, prácticamente en todos los países de la OCDE, es más alto el porcentaje de hijos de familias trabajadoras que asisten a la enseñanza superior no universitaria (OCDE, 1987: 35). Para los hijos de las familias trabajadoras, el hecho de que el derecho a la educación haya venido a significar, el derecho a la formación técnica profesional, es revelador del modo como la reivindicación democrática de la educación fue subordinada, en el marco de las relaciones sociales capitalistas, a las exigencias del desarrollo tecnológico de la producción industrial fuertemente sentidas a partir de la década de los sesenta.[22]

Frente a la reivindicación social de un modelo de desarrollo más igualitario, la universidad se extendió según una ley de desarrollo desigual (Moscati, 1983: 66). Para aquellos que siempre estuvieron en contra de la expansión, por ejemplo, A. Bloom, la universidad perdió su carácter de un modo irremediable. Para los que promovieron el desarrollo desigual, la universidad, a pesar de todas las transformaciones para romper su aislamiento ancestral, no cambió lo esencial, pues mantuvo siempre un núcleo duro

22 Ver, también, Courtois (1988).

capaz de imponer los criterios de excelencia y los objetivos de educación integral. Para los adeptos de la expansión democrática, la universidad se dejó funcionalizar por las exigencias del desarrollo capitalista (mano de obra calificada) y defraudó las expectativas de promoción social de las clases trabajadoras a través del expediente de falsa democratización.[23] La diversidad de opiniones es, en este caso, reveladora de la ambigüedad misma de la ley de desarrollo desigual. Es de creer que esta desigualdad continúe vigente en el futuro próximo y, por lo demás, sin grandes sobresaltos, ya sea porque la presión demográfica terminó, ya sea porque esté aumentando el número de estudiantes con expectativas más limitadas (adultos,[24] estudiantes trabajadores, estudiantes financiados por las empresas,[25] etcétera). Frente a estas condiciones disminuyen los costos de una política de discriminación social y por eso no es sorprendente que en muchos países la prioridad para garantizar el acceso a la universidad para los grupos sociales desprotegidos sea hoy menor de lo que era en los años sesenta y setenta (OCDE, 1987: 21).

LA CRISIS INSTITUCIONAL

De todas la crisis de la universidad, la crisis institucional es, sin duda, la que se ha agudizado más en los últimos diez años. En parte, porque en ella repercuten tanto la crisis de

23 En un pequeño libro publicado en 1975, ya denunciaba la falsa democratización de la universidad, al mismo tiempo que defendía una democratización global de la misma que incluía la democratización administrativa, geográfica, curricular, pedagógica institucional, profesional y socio-económica (Santos, 1975).

24 El *Center for Education Statistics* de los Estados Unidos previó que, en 1990, el 47% de los estudiantes de enseñanza superior americanos tendrían más de 25 años de edad.

25 Cada vez más, las empresas están dispuestas a financiar parte de la educación de sus empleados, pero la mayoría establece restricciones en cuanto al tipo de cursos que financian (cursos cortos; cursos relacionados con el empleo). La exención de impuestos por financiación de la educación de los empleados ha funcionado como un incentivo poderoso (Mitchell, 1989).

hegemonía, como la crisis de legitimidad; en parte, porque los factores más indicativos de su agravamiento pertenecen efectivamente al tercer período del desarrollo capitalista, el período del capitalismo desorganizado. El valor que está siendo afectado en la crisis institucional es la autonomía universitaria, y los factores que han venido a hacer cada vez más problemática su afirmación son la crisis del Estado-providencia y la desaceleración de la productividad industrial en los países centrales. Los dos factores, ambos característicos del período del capitalismo desorganizado, están vinculados, pero es posible y conveniente, analizarlos por separado.

La crisis del Estado-Providencia es mucho más compleja y la traté en detalle en otro lugar (Santos, 1990). Basta mencionar aquí que esa crisis se ha manifestado a través del deterioro progresivo de las políticas sociales, de la política de vivienda y de la política de salud a la política de educación. Invocando la crisis financiera —no siempre comprobada y casi nunca motivo suficiente— el Estado ha venido haciendo profundas reestructuraciones en su presupuesto y siempre en el sentido de desacelerar, estancar e incluso contrariar el presupuesto social. Pero, más dramática que la evolución del nivel de los gastos, es la evolución de su contenido. Rápidamente, el Estado ha pasado de la condición de productor de bienes y servicios (escuelas, enseñanza) a la de comprador de bienes y servicios producidos en el sector privado. En consecuencia, la universidad pública, que en Europa tiene un predominio absoluto en el sistema de enseñanza superior, ha sufrido recortes presupuestales más o menos significativos, sobre todo en el área de las ciencias sociales y las humanidades, al mismo tiempo que es obligada a enfrentarse con la creciente competencia de la universidad privada, fuertemente financiada por el Estado.

Los recortes presupuestales provocan tres efectos principales en la vida institucional de la universidad. Porque son selectivos, alteran las posiciones relativas de las diferentes áreas del saber universitario y de las facultades, departamentos o

unidades donde son investigadas y/o enseñadas y, con esto, desestructuran las relaciones de poder en que se basa la estabilidad institucional. Porque están siempre acompañados del discurso de la productividad, obligan a la universidad a cuestionarse en términos que le son poco familiares y a someterse a criterios de evaluación que tienden a dar de su producto, cualquiera que este sea, una evaluación negativa. Por último, porque no restringen las funciones de la universidad en la medida de las restricciones presupuestales, los recortes tienden a inducir la universidad a buscar medios alternativos de financiación para lo cual se auxilian de un discurso aparentemente contradictorio que resalta simultáneamente la autonomía de la universidad y su responsabilidad social.

Este último efecto se une con el segundo factor de la crisis institucional de la universidad: la desaceleración de la productividad industrial. Cualquiera que haya sido el diagnóstico de este fenómeno, la terapéutica se centró, desde temprano, en la investigación científica y tecnológica y a partir de ese momento, la universidad se vio convocada a participar más activamente en la lucha por la productividad industrial. Atrás vimos que la universidad reaccionó a esa convocatoria siguiendo una estrategia de minimización del riesgo de la pérdida de hegemonía. Enfrentada a los recortes financieros, no sorprende que, entre los beneficios esperados de esa participación, los financieros hayan sido los más consentidos. Sin embargo, los flujos provenientes de las empresas, por estar subordinados a los criterios de rentabilidad de la inversión propios de la industria, terminaron por ejercer una presión, convergente con la de los recortes presupuestales, en el sentido de evaluar el desempeño de la universidad. En otras palabras, la participación de la universidad en la lucha por la productividad acabó por voltear esa lucha en contra de la misma universidad y el efecto institucional que de ahí se desprende no se hizo esperar. Enfrentada a estos factores, la crisis institucional de la universidad asume variadísimos aspectos. Me referiré

brevemente a uno de ellos, a mi entender el más importante: la evaluación del desempeño universitario.

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO UNIVERSITARIO

La pretensión hegemónica de la universidad como centro de producción de conocimientos científicos y de educación superior, combinada con su especificidad organizativa y la naturaleza difusa de los servicios que produce, hizo que la idea de evaluación del desempeño funcional de la universidad fuera mirada con extrañeza y hasta con hostilidad. A primera vista, no se comprende bien una actitud semejante, pues la universidad es una sociedad compulsivamente atraída por la evaluación; de la evaluación del trabajo escolar de los estudiantes a la evaluación de los docentes e investigadores para efectos del ascenso en la carrera. Pero, por otro lado, es comprensible que la compulsión por la evaluación interna determine de por sí un cierto rechazo a la evaluación externa, pues es de eso de lo que se trata cuando se habla de evaluación del desempeño de la universidad. Aunque sea efectuada por la propia universidad, tal evaluación será siempre externa, porque coloca la utilidad social de la universidad en un conjunto más amplio de utilidades sociales, porque involucra, aunque implícitamente, una comparación entre modelos institucionales y sus desempeños.

Sea como sea, la exigencia de la evaluación es concomitante con la crisis de hegemonía. En la medida en que la universidad pierde centralidad, se hace más fácil justificar y hasta imponer la evaluación de su desempeño. No sorprende, pues, que esta exigencia haya crecido mucho en las dos últimas décadas. Enfrentada con ella, la universidad no ha encontrado, hasta hoy, un camino propio e inequívoco para darle una respuesta. Si, por un lado, la exigencia de la evaluación parece estar en contradicción con la autonomía universitaria, por otro lado, parece ser la correlación natural de esta. La universidad ha tendido a ver sobre todo la contradicción y a asumir una posición defensiva, traducida en la acción de varios mecanismos de dispersión. A su vez, tal posición ha impedido que la universidad asuma un papel más activo en la fijación del sentido y de los criterios de evaluación.

Son reconocidas las múltiples dificultades de evaluación del desempeño funcional de la universidad. Pueden agruparse en tres grandes problemáticas: la definición del producto universitario, los criterios de la evaluación y la titularidad de la evaluación.

En cuanto a la definición del producto de la universidad, las dificultades consisten en la correlación de la multiplicidad de fines que la universidad ha venido a incorporar y a la que arriba hice referencia. Frente a tal multiplicidad se preguntará cuál es el producto de la universidad o al menos si tiene sentido hablar de producto. Como afirma Bienaymé, la variedad de productos que se esperan de la universidad es tal que se hace difícil exigir que la universidad los produzca todos con la misma eficiencia, o que establezca entre ellos una jerarquía inequívoca (Bienaymé, 1986: 106). La producción y transmisión del conocimiento científico, la producción de trabajadores calificados, la elevación del nivel cultural de la sociedad, la formación del carácter, la identificación de talentos, la participación en la solución de los problemas sociales, son productos, no solo muy variados, sino también difíciles de definir. Además, como dije atrás, la producción de uno de ellos choca frecuentemente con la del otro, por lo que, si no se establece una jerarquía, la universidad estará siempre por debajo del desempeño adecuado en algunos de estos productos. Es incluso discutible si realmente se puede hablar de "productos" en algunos de los desempeños como, por ejemplo, la formación del carácter o la elevación del nivel cultural. Se puede, incluso, entender que el uso de los términos "producto" y "producción" implica la opción de una metáfora economicista y materialista que introduce un sesgamiento de base en la evaluación del desempeño de la universidad.

Esta cuestión está vinculada con los *criterios de evaluación*. En este campo, la mayor dificultad está en establecer medidas para la evaluación de la calidad y la eficiencia. Incluso aceptando que la universidad elabora "productos", es evidente que muchos de ellos no son susceptibles de medición directa. ¿Cómo medir la formación del carácter o incluso el progreso científico? No hay medidas directas, e incluso recurrir a medidas indirectas no deja

de crear algunos problemas. Mencionaré dos: el cuantitativismo y el economicismo.

Frente a la inefabilidad de las calidades inscritas en los productos a evaluar, los agentes e instituciones evaluadoras tienden a favorecer las medidas cuantitativas, un procedimiento bastante familiar a los científicos sociales, enfrentados, desde hace mucho, con la necesidad de hacer operacionales los conceptos y establecer indicadores del comportamiento de las variables seleccionadas. Sin embargo, hoy es reconocido que la calidad sobrepasa siempre a las calidades en que se operacionaliza. Tomemos un ejemplo. Frente a la comprobación de que Francia produce más diplomas universitarios que Alemania, a pesar de poseer una tasa de asignación (número de alumnos por docente) muy inferior (23 en Francia; 9 en Alemania) (Bienaymé, 1986: 317), será fácil concluir que el sistema universitario francés es más eficaz que el alemán. Sin embargo, tal conclusión no dice nada sobre la calidad de los diplomas, el nivel de excelencia exigido, o el impacto del tipo de formación en el desempeño profesional de los diplomados. Es cierto que cualquiera de estos factores puede ser, a su vez, operacionalizado en indicadores cuantitativos, pero por los mismos motivos, acabará por reproducir, en su ámbito, la irreductibilidad de la calidad a la cantidad.

El problema del cuantitativismo no se sitúa solo a nivel de la falibilidad de los indicadores. El recurso a la operacionalización cuantitativa lleva inconscientemente a favorecer, en la evaluación, los objetivos o productos más fácilmente cuantificables (Simpson, 1985: 535). Por ejemplo, por esa razón, se puede hacer incidir la evaluación en la producción de conocimientos científicos (medida por el número de publicaciones) en detrimento de la formación del carácter de los estudiantes. Por otro lado, la interiorización, en el seno de la comunidad universitaria, de la evaluación cuantitativa puede distorsionar las prioridades científicas de los docentes e investigadores. Como afirma Giannotti, si Federico el Grande hubiera exigido cuarenta *papers* para volver a contratar a Kant para la cátedra de Filosofía, en Königsberg, Kant no habría tenido tiempo para escribir la *Crítica de la Razón Pura*

(Chaui & Giannotti, 1987: 21). El cuantitativismo está íntimamente ligado con el economicismo. En la sociedad contemporánea, el arquetipo del producto social definido cuantitativamente es el producto industrial. El economicismo consiste en concebir el producto universitario como un producto industrial, aunque de tipo especial y, consecuentemente, en concebir la universidad como una organización empresarial. Este sesgamiento está hoy muy difundido, y su vigencia descontrolada representa un peligro importante para la autonomía institucional de la universidad.

El peligro se deriva, básicamente, de dos vectores: el ciclo del producto y el proceso de su producción. En cuanto al primer vector, el *ciclo del producto*, el peligro resulta de que el producto industrial tenga un ciclo mucho más corto que el producto universitario. La lógica de la rentabilidad de la inversión tiende a favorecer el corto plazo en detrimento del largo plazo y por eso solo un reducido número de empresas hace inversión estratégica, orientada hacia el mediano o largo plazo. La aplicación de esta lógica en el desempeño de la universidad tiende a favorecer las utilidades a corto plazo, sean ellas cursos cortos, en detrimento de cursos largos, formaciones unidireccionales en detrimento de formaciones complejas, investigación competitiva en detrimento de investigación precompetitiva, reciclaje profesional en detrimento de la elevación del nivel cultural, etcétera. Y esto es tanto más peligroso, en cuanto es cierto que, como mencionaré adelante, la universidad es una de las pocas instituciones de la sociedad contemporánea donde todavía es posible pensar en el largo plazo y actuar en función de él.

La presión del corto plazo tiene un efecto institucional muy específico, pues conduce a reestructuraciones que tienen por objetivo adecuar la actividad universitaria a las exigencias de la lógica empresarial. Es este, por lo demás, uno de los efectos de la unión de la universidad con la industria que merece más atención. Tal unión no tiene nada de negativo, muy por el contrario,[26] puede ser benéfica si la

26 En este sentido, identificando las alternativas entre diferentes sistemas de unión a la industria y sus potencialidades para debilitar o, por el contrario, fortalecer la posición de la universidad, ver, Connor, Wylie & Young (1986).

lógica institucional de la universidad es respetada. Sucede, sin embargo, que el discurso dominante sobre los beneficios de tal unión tiende a enfrentar dos lógicas institucionales y a devaluar la lógica universitaria en aquello en que ella no coincide con la lógica empresarial. Es, además, ilustrativo de la pérdida de hegemonía de la universidad el hecho de que el discurso de la unión universidad-industria proponga el sometimiento de la lógica de la universidad a la lógica de la industria, y no al contrario, como sería pensable en otro contexto.[27]

El peligro de la desvalorización de la especificidad de la universidad se hace aún más evidente cuando se tiene en cuenta el segundo factor, el *proceso de producción*. La universidad es una organización trabajo-intensiva, es decir, exige la movilización relativamente grande de fuerza de trabajo (docentes, funcionarios y estudiantes) cuando se compara con la movilización de otros factores de producción. Esto significa que, a la luz de los criterios de productividad vigentes en la sociedad capitalista, la productividad de la universidad será siempre inferior a la de una organización capital-intensiva, como tienden a ser las empresas más directamente interesadas en la vinculación con la universidad. Si la universidad no puede imponer, como presupuesto de base, el principio de que su productividad, como organización, será siempre inferior a la productividad que ella puede generar en otras organizaciones, corre el riesgo de dejarse descaracterizar al punto de que la vinculación universidad-industria se transforme en una vinculación industria-industria.

Este riesgo nos conduce directamente al tercer grupo de dificultades en la evaluación del desempeño de la universidad, las que son consecuencia de la definición de la *titularidad de la evaluación*. Estas son, tal vez, las dificultades más difíciles de disminuir y, también por eso, aquellas en que más se ha evidenciado la actitud defensiva de la universidad. De hecho, la cuestión de la

27 La comparación entre estructuras organizacionales de las universidades y de las empresas, comienza hoy a ser un tema de investigación. Sobre la comparación de las prácticas de planeación estratégica, ver Kelly & Shaw (1987). Sobre la especificidad de las estructuras organizativas de la universidad, ver Millett (1977). Ver, también, Goldschmidt (1984) y Etzkowitz (1983).

titularidad de la evaluación es la que más directamente enfrenta la autonomía de la universidad. Hoy más que nunca, le será fácil a la universidad pública reconocer que, si la dependencia exclusiva del presupuesto del Estado la agobió con subordinaciones y sumisiones graves y humillantes, sobre todo en épocas de crisis social o política, por otro lado, le granjeó algunos espacios de autonomía que ahora, en peligro de perderlos, se le presentan como preciosos.[28] En otras palabras, la reciente autonomía en relación con el Estado, resultante de la libertad para buscar y administrar recursos de otras procedencias, redunda en dependencia frente a los nuevos financiadores. Hay que agregar que el viejo financiador, el Estado, al mismo tiempo que busca descargarse de la responsabilidad de financiar en exclusivo el presupuesto de la universidad, se ha vuelto más vigilante y entrometido en lo que respecta a la aplicación y gestión de los financiamientos que aún mantiene.

Por todas estas razones, la universidad se ve enfrentada a una creciente presión para que se deje evaluar, al mismo tiempo que se acumulan las condiciones para que se le escape la titularidad de la evaluación. La titularidad de la evaluación se presenta sobre todo cuando se trata de evaluaciones globales, evaluaciones de departamentos, de facultades o incluso de universidades en un todo. En estos casos, la autoevaluación, aunque posible y deseable, no satisfará ciertamente a quienes tienen más interés en la evaluación, los financiadores, sean ellos públicos o privados. Además, dadas las dependencias recíprocas que se crean en el interior de las unidades bajo evaluación, es dudoso que la autoevaluación pueda ser más que justificación de rutinas establecidas. De ahí, la figura del evaluador externo y la ambivalencia con que los departamentos y las universidades la han aceptado.

Pero la cuestión de la titularidad no se trae a colación tan solo al respecto de la persona o de la filiación del evaluador sino, también, con relación al control de los criterios de evaluación y de los objetos de la evaluación. En cuanto a estos últimos, lo que

28 En el mismo sentido, ver Price (1984/5).

está siendo juzgado es saber si la universidad puede reivindicar ser evaluada exclusivamente en función de los "productos" que se propuso elaborar. Si la universidad fuera evaluada a la luz de objetivos que no se propuso producir, habría pedido la titularidad de la evaluación, incluso que los evaluadores fueran internos. La referencia que acabé de hacer a los diferentes tipos de dificultades de evaluación del desempeño funcional de la universidad muestra que tales dificultades son obviamente reales y algunas hasta insuperables, pero muestra también que algunas de ellas se deben al modo como la universidad ha venido enfrentando la cuestión de la evaluación. Y una vez más, es fácil concluir que la universidad se ha limitado a dejar de lado la contradicción que existe entre evaluación y autonomía, entre autonomía y productividad.

Tendríamos un cuadro bien diferente si, en vez de contradicción, la universidad viera en la evaluación la salvaguarda de su autonomía. En este caso, la universidad estaría en mejores condiciones para negociar participativamente los objetos, los criterios y la titularidad de la evaluación. Si es cierto que la pérdida de hegemonía de la universidad contribuyó a justificar frente a las agencias financiadoras, y sobre todo del Estado, la exigencia de la evaluación, no es menos cierto que, frente al público en general, tal exigencia está vinculada con la crisis de legitimidad de la universidad. Efectivamente, en una sociedad democrática, parece evidente que la universidad rinda cuentas de los fondos públicos —a pesar de todo significativos— que absorbe, fondos, en gran medida, provenientes de los impuestos pagados por los ciudadanos. En vez de enfrentar esta exigencia, la universidad pública, sobre todo europea, ha venido evitándola bajo múltiples pretextos y recurriendo a formas varias de resistencia pasiva. El peligro de esta actitud está, entre otras cosas, en la oportunidad que le puede dar a las universidades privadas para que justifiquen, bajo los mismos pretextos, el rechazo a ser evaluadas. En un período en que las universidades privadas se multiplican y absorben fondos públicos cada vez más importantes, la falta de transparencia en este sector de la educación universitaria puede dar origen a

formas de competencia desleal y, en estas circunstancias, las universidades públicas terminarán por ser las mayores víctimas.

La posición defensiva, "dispersiva", de la universidad en este campo tiene una justificación plausible: la universidad hoy no tiene poder social y político para imponer condiciones que garanticen una evaluación equilibrada y sin prejuicios de su desempeño. Tal impotencia es, como vimos, la otra fase de la pérdida de hegemonía. Pero tal como mencioné, la gestión de la crisis de hegemonía deja algún margen para luchar contra tal impotencia. Se trata, de hecho, de una cuestión política, por más que las exigencias de evaluación sean formuladas en términos tecnocráticos (eficiencia; conocimiento del producto universitario; gestión racional), y es como cuestión política que debe ser enfrentada por la universidad. Además, los abordajes tecnocráticos de la problemática de la evaluación esconden la debilidad política de la universidad, sobre todo de la universidad pública. Frente a esto la universidad solo podrá resolver la crisis institucional si decide enfrentar la exigencia de la evaluación; para que tal cosa pueda ser hecha con éxito, la universidad tiene que buscar coaliciones políticas, en su interior y en su exterior, que fortalezcan su posición en la negociación de los términos de la evaluación.[29] Si tal cosa sucede, la universidad tendrá, probablemente condiciones para hacer dos exigencias que, a mi manera de ver, son fundamentales. En primer lugar, que sea ella, en diálogo con las comunidades que le están más allegadas (Internacionales, nacionales, locales), quien decida sobre los objetivos en función de los cuales debe ser evaluada. En segundo lugar, que la evaluación externa sea siempre *interpares*, esto es que sea hecha por gente de la comunidad académica capaz de distanciarse del clientelismo de cada centro" (Giannotti, 1987: 91).

Con todo, la autonomía y la especificidad institucional de la universidad han impedido la búsqueda de tales coaliciones. En

29 En el mismo sentido, aunque con referencia específica a las universidades americanas, ver Benveniste (1985).

lo que respecta a las coaliciones en el interior, la "sociedad de clases" que la universidad ha tenido tradicionalmente no facilita la constitución de una comunidad universitaria, ciertamente a varias voces, que incluya docentes e investigadores en diferentes fases de la carrera, estudiantes y funcionarios. Tal dificultad es hoy particularmente costosa, pues la universidad solo puede ser una fuerza para el exterior si posee una fuerza interior y la democratización interna de la universidad es la precondición de la constitución de esta fuerza. En lo que respecta a las coaliciones exteriores, la "torre de marfil", que la universidad también fue durante siglos, es todavía una memoria simbólica demasiado fuerte para permitirle a la universidad la búsqueda de aliados externos sin ver en eso una pérdida de prestigio o una pérdida de autonomía. Por estas razones, ha sido difícil para la universidad resolver esta dimensión que señala su crisis institucional. Y porque así ha sido, se ha refugiado en mecanismos de dispersión que, en el caso de esta crisis, difícilmente podrán mantener controlados durante mucho tiempo los factores que la van agravando.

PARA UNA UNIVERSIDAD DE IDEAS

En este texto me ocupo de la universidad en general, teniendo en mente sobre todo la universidad de los países centrales. No me ocupo específicamente de la universidad portuguesa. Adelanto, sin embargo, que el análisis de las crisis de la universidad hecho en la primera parte de este texto se aplica en términos generales y con adaptaciones a la universidad portuguesa, a pesar de que la modernización ocurrió en esta más tarde que en las restantes universidades europeas.[30] En cuanto a la crisis de hegemonía, se puede decir que ella no adquirió hasta ahora las proporciones que adquirió en los países más desarrollados o que tienen que ver fundamentalmente con el estado intermedio de nuestro desarrollo

30 Sobre el proceso de laicización de la universidad portuguesa (en ese entonces —siglo XIX— la Universidad de Coímbra era la única que existía en Portugal), como dimensión de su modernización, ver Fernando Catroga (1988).

y con la estructura de nuestro sistema industrial. En cuanto a la crisis de legitimidad, ella solo vino a eclosionar después del 25 de abril de 1974, como consecuencia de la explosión social y también escolar, en que se tradujo. Por haber eclosionado más tarde que en los países centrales y también por estar soportada por una estructura demográfica relativamente específica, la crisis de legitimidad es hoy más aguda entre nosotros que en los países centrales. En cuanto a la crisis institucional, ella es sin duda la que más atención suscita en este momento. La recesión o incluso la disminución del presupuesto estatal de educación sometió a la universidad a una austeridad tanto más difícil de soportar cuanto que la situación anterior fue siempre de evidente mediocridad en relación con la de las demás universidades europeas. Tal austeridad, combinada con un discurso de privatización que incita a la universidad a buscar fuentes alternativas de financiación que, sin embargo, dado nuestro nivel de desarrollo industrial son difíciles de encontrar, coloca a la universidad portuguesa frente a dilemas mucho más serios que los que enfrentan las demás universidades europeas. Tal vez por eso la universidad portuguesa necesite, más que la universidad de los países centrales, reflexionar sobre una estrategia a largo plazo. Es sobre eso que trato en esta segunda parte. Consciente de que me refiero a la universidad en general, tengo sobre todo presente a la universidad portuguesa.

En la primera parte de este texto, intenté mostrar que el cuestionamiento de la universidad, siendo un fenómeno tal vez tan antiguo como la misma universidad, se ha ampliado e intensificado significativamente en los últimos años, razón por la cual es legítimo hablar de crisis de la universidad, incluso admitiendo que tal caracterización, por su uso indiscriminado, no es tal vez la mejor. Mostré, también, que la universidad, lejos de poder resolver sus crisis, las ha administrado de tal modo que impide que ellas se profundicen descontroladamente, recurriendo para eso a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se ha tratado de una actuación al sabor de las presiones (reactiva), con incorporación acrítica de lógicas sociales e

institucionales exteriores (dependiente) y sin perspectivas a mediano o largo plazo (inmediatistas).

Pienso que tal modelo de gestión de las contradicciones no puede continuar fortaleciéndose por mucho más tiempo. Las presiones tienden a ser cada vez más fuertes, las lógicas externas, cada vez más contradictorias, el corto plazo cada vez más tiránico. Con esto la universidad será una institución cada vez más inestable y sus miembros estarán cada vez más forzados a desviar energías de las tareas intelectuales y sociales de la universidad hacia las tareas organizativas e institucionales. La crisis institucional tenderá a absorber las reflexiones de la comunidad universitaria y, más allá de cierto límite, tal concentración hará que las otras dos crisis se resuelvan por la negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. Es pues, necesario pensar en otro modelo de actuación universitaria frente a los factores de crisis identificados, una actuación "activa", autónoma y estratégicamente orientada hacia el mediano y largo plazo. Presento a continuación las tesis que, a mi entender, deben servir de brújula para tal actuación.

TESIS PARA UNA UNIVERSIDAD PAUTADA POR LA CIENCIA POSMODERNA

1. La idea de la universidad moderna hace parte integrante del paradigma de la modernidad. Las múltiples crisis de la universidad son afloramientos de la crisis del paradigma de la modernidad y solo son, por eso, solucionables en el contexto de la solución de esta última.

2. La universidad se constituyó en sede privilegiada y unificada de un saber privilegiado y unificado hecho de los saberes producidos por las tres racionalidades de la modernidad: la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias, la racionalidad moral-práctica del derecho y de la ética y la racionalidad estético-expresiva de las artes y de la literatura. Las ciencias naturales se apropiaron de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y las

humanidades se distribuyeron entre las otras dos racionalidades. Las ciencias sociales estuvieron desde el comienzo fracturadas entre la racionalidad cognoscitivo-instrumental y la racionalidad moral-práctica. La idea de la unidad del saber universitario ha sido reemplazada progresivamente por la de la hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental y, por lo tanto, de las ciencias naturales. Estas representan, por excelencia, el desarrollo del paradigma de la ciencia moderna. La crisis de este paradigma no puede dejar de conllevar la crisis de la idea de la universidad moderna.

3. Estamos en una fase de transición paradigmática, de la ciencia moderna hacia una ciencia posmoderna (Santos, 1988; 1989b), se trata de una fase larga, y de resultados imprevisibles. La universidad solo sobrevivirá si asume plenamente esta condición epistemológica. Refugiándose en el ejercicio de la "ciencia-normal", para usar la terminología de Thomas Kuhn (1970), en un momento histórico en el que la ciencia futurista será la "ciencia revolucionaria", la universidad será en breve una institución del pasado. Solo a largo plazo se justifica la universidad en corto plazo.

4. La universidad que quisiera pautar la ciencia posmoderna deberá transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental; la doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común; la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas.[31]

5. La preferencia de los principios de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognitivo-instrumental significa, antes que nada, que las humanidades y las ciencias sociales, una vez transformadas a la luz de los dos principios referidos, deben tener prioridad tanto en la producción como en la comunicación de los saberes universitarios. Esto no implica la marginalización de las ciencias naturales,

31 Sobre estos principios, ver Santos (1989b).

sino tan solo el rechazo de la posición dominante que hoy ocupan. La naturaleza es cada vez más un fenómeno social, y por lo mismo cada vez más importante. En consecuencia, el comportamiento antisocial más peligroso tiende a ser el que viola las normas sociales de la naturaleza. La investigación de estas normas en la formación de “una personalidad de base”, socializada en ellas, debe ser la función prioritaria de la universidad.

6. La doble ruptura epistemológica es la actitud epistemológica recomendada en esta fase de transición paradigmática. La ciencia moderna se constituye en contra del sentido común. Esta ruptura, convertida en fin en sí misma, posibilitó un asombroso desarrollo científico. Pero, por otro lado, le quitó a la persona humana la capacidad de participar, como actividad cívica, en el descubrimiento del mundo y en la construcción de reglas prácticas para vivir sabiamente. De ahí la necesidad de concebir esa ruptura como medio y no como fin, de tal modo que se recojan de ella sus irrefutables beneficios, sin renunciar a la exigencia de romper con ella en favor de la construcción de un nuevo sentido común. Las resistencias contra la doble ruptura epistemológica serán enormes, más aún cuando la comunidad científica no ha sido preparada para ella. Compete a la universidad crear las condiciones para que la comunidad científica pueda reflexionar en los pesados costos sociales que su enriquecimiento personal y científico acarreó para las comunidades sociales mucho más amplias. La primera condición consiste en promover el reconocimiento de otras formas del saber, y el enfrentamiento comunicativo entre ellas. La universidad debe ser un punto privilegiado entre saberes. La hegemonía de la universidad deja de residir en el carácter único y exclusivo del saber que produce y transmite para pasar a residir en el carácter único y exclusivo de la configuración de saberes que proporciona.

7. La aplicación edificante de la ciencia es el lado práctico de la doble ruptura epistemológica. La revalorización de los saberes no científicos y la revalorización del mismo saber científico por su papel en la creación o profundización de otros saberes no científicos implican un modelo de aplicación de la ciencia alternativo al

modelo de aplicación técnica, un modelo que subordine el *know-how* técnico al *know-how* ético y comprometa la comunidad científica existencial, ética y profesionalmente con el efecto de la aplicación. A la universidad le compete organizar ese compromiso, congregando a los ciudadanos y a los universitarios en auténticas comunidades interpretativas que superen las usuales interacciones, en las cuales los ciudadanos son siempre obligados a renunciar a su propia interpretación de la realidad social.

8. La universidad es tal vez la única institución en las sociedades contemporáneas que puede pensar hasta las raíces en las razones por las cuales no puede actuar de conformidad con su pensamiento. Es este exceso de lucidez el que ubica a la universidad en una posición privilegiada para crear y hacer proliferar comunidades interpretativas. La "apertura al otro" es el sentido profundo de la democratización de la universidad, una democratización que va mucho más allá de la democratización del acceso a la universidad y de la permanencia en esta. En una sociedad cuya cantidad y calidad de vida se basa en configuraciones cada vez más complejas de saberes, la legitimidad de la universidad solo será realizada cuando las actividades, hoy mencionadas como de extensión, se profundicen tanto que desaparezcan como tales y pasen a ser parte integrante de las actividades de investigación y de enseñanza.

9. En la fase de transición paradigmática, la universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad. El grado de disidencia mide el grado de innovación. Las nuevas generaciones de tecnologías no pueden ser pensadas por separado de las nuevas generaciones de prácticas e imaginarios sociales. Por eso, la universidad, al aumentar su capacidad de respuesta, no puede perder su capacidad de cuestionamiento.

10. La dilución de la universidad en todo lo que en el presente apunta hacia el futuro de la sociedad exige que la universidad reivindique la autonomía institucional y la especificidad organizacional. La universidad no podrá promover la creación de comunidades interpretativas en la sociedad si no las sabe crear en su interior, entre docentes, estudiantes y funcionarios. Para esto

es necesario someter las barreras disciplinarias y organizativas a una presión constante. La universidad solo resolverá su crisis institucional en la medida en que sea una anarquía organizada, hecha de jerarquías suaves y nunca superpuestas. Por ejemplo, si los más jóvenes, por falta de experiencia, no pueden dominar las jerarquías científicas, deben poder, por su dinamismo, dominar las jerarquías administrativas.

Las comunidades interpretativas internas solo son posibles mediante el reconocimiento de múltiples *curricula* en circulación en el interior de la universidad. No se trata de oficializar o de formalizar los *curricula* informales, sino tan solo de reconocerlos como tales. Tal reconocimiento obliga a reconceptualizar la identidad de los docentes, de los estudiantes y de los funcionarios en el seno de la universidad. Son todos docentes de saberes diferentes. Las jerarquías entre ellos deben ser establecidas en un contexto argumentativo.

11. La universidad debe disponerse estratégicamente para compensar la inevitable declinación de sus funciones materiales con el fortalecimiento de sus funciones simbólicas. En una sociedad de clases, la universidad debe promover transgresiones interclasistas. En una sociedad al borde del desastre ecológico, la universidad debe desarrollar una depurada conciencia ecológica. En una sociedad de festividades y placeres industrializados, la universidad debe postmodernizar los saberes festivos de la premodernidad. El verdadero mercado para el saber universitario reside siempre en el futuro.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS E ILUSTRACIONES

Ante un largo plazo que puede ser exaltador, el corto plazo solo será mediocre si se deja medir por sí mismo. Para que tal cosa no suceda, anoto a continuación, sin ninguna preocupación de exhaustividad, algunas disposiciones transitorias con sus respectivas ilustraciones. Algunas de las disposiciones son verdaderamente a corto plazo, otras solo lo serán aparentemente. Su carácter programático es, en ocasiones, estimulante, apenas con el objetivo de suscitar el debate sobre los problemas que me

parecen más importantes. Por eso, las soluciones o ilustraciones aquí propuestas deben ser entendidas como ficciones que ayudan a formular la realidad de los problemas.

Para las tesis, en general. El gran peligro para la universidad en las próximas décadas es el de que los dirigentes universitarios se limiten a liderar inercias. Las grandes transformaciones no pueden ser puestas de lado solo porque la universidad creó a este respecto el mito de la irreformabilidad. Es de prever que a corto plazo la crisis institucional monopolice el esfuerzo reformista. La discusión, en años recientes, de los estatutos de las universidades portuguesas es ejemplo de ello. Lo importante es que tales estatutos sean concebidos como "disposiciones transitorias", como soluciones que faciliten los objetivos arriba enunciados.

Para las tesis 1, 2, 3, 4. La universidad debe promover la discusión transdisciplinaria sobre la crisis del paradigma de la modernidad y, en especial, de la ciencia moderna, sobre la transición paradigmática y sobre los posibles perfiles de la ciencia postmoderna. Se debe buscar que la discusión incluya, desde el principio, científicos naturales, científicos sociales e investigadores de estudios humanísticos. Por tratarse de una discusión de importancia vital para el futuro de la universidad, debe ser contabilizada como actividad curricular normal (tiempo de investigación y de enseñanza) de los docentes y de los investigadores que en ella participen.

Esta discusión debe comenzar en el seno de cada universidad y servir de estímulo a la constitución de varias comunidades interpretativas con posiciones diferentes e incluso antagónicas, sobre el tema en discusión. Deberá, posteriormente, incluir otras universidades, instituciones de enseñanza, asociaciones científicas, culturales y profesionales.

Los primeros resultados de las discusiones deberán ser ampliamente divulgados para que sirvan de premisas para nuevas discusiones aún más amplias. La divulgación será multimedia. Los costos de tal divulgación pueden ser cubiertos por medios innovadores (por ejemplo, las universidades buscarán celebrar contratos de prestación de servicios con las empresas de televisión que sean pagados a través de la concesión del tiempo en antena).

Al lado de los premios de investigación en el campo de la "ciencia normal" deben instituirse premios de investigación en el campo de la "ciencia revolucionaria".

Para la tesis 5. La universidad debe garantizar el desarrollo equilibrado de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las humanidades, lo que puede involucrar, a corto plazo, una política de favorecimiento activo, tanto de las ciencias sociales, como de las humanidades. No es viable una universidad que no disponga de amplias oportunidades de investigación y de enseñanza en estas áreas o no las sepa integrar en la investigación y enseñanza de las ciencias naturales. La ecología y las bellas artes pueden ser catalizadores preferenciales de tal integración. Pero la integración no implica la negación de los conflictos. El conflicto entre las ciencias y las humanidades es uno de los conflictos culturales que más marcan nuestro tiempo y la universidad no ha querido, hasta ahora, enfrentarlo hasta sus últimas consecuencias.[32]

Activistas sociales (sobre todo los activistas sociales de la naturaleza), artistas y escritores deben tener una presencia constante en las actividades curriculares de investigación y de enseñanza, pues las normas sociales de la naturaleza no son deducibles de la "ciencia normal".

Siendo verdad que las actividades denominadas "*circum-escolares*" de los estudiantes tienden a preferir la intervención social,

32 En el mismo sentido, Graff agrega que a pesar de su importancia el conflicto entre ciencias y humanidades no hace parte de los temas de investigación ni de las ciencias ni de las humanidades: "el conflicto no es estudiado porque no es especialidad de nadie —o entonces es estudiado (por unos pocos) porque es especialidad de todos—" (Graff, 1985: 70). Uno de esos estudios, realizado por el lado de las humanidades, se puede leer en Hartman (1979). Reconocer y asumir ese conflicto debe ser entendido, así, como primer paso de una actitud epistemológica mucho más ambiciosa, la doble ruptura epistemológica, de cuyos trabajos tanto la ciencia moderna como las humanidades, a la postre, igualmente modernas, surgirán profundamente transformadas. No es sorprendente pues, que la concepción de humanidades que yo defiendo esté en las antípodas de la que defiende Allan Bloom (1988), un contraste que será tema de un próximo trabajo.

humanística, artística y literaria, la universidad debe dejar de hacerlas girar a su alrededor y, por el contrario, tomar medidas para girar alrededor de ellas. Por eso, la universidad considerará a los estudiantes que participen en ellas como docentes e investigadores de nuevo tipo (animadores culturales) y valorará adecuadamente en el plan escolar, sus desempeños. En muchas áreas, será posible reemplazar las formas de evaluación normal por la evaluación de aprovechamiento social o artístico de los conocimientos adquiridos.

Se debe promover que los docentes, investigadores y funcionarios se involucren en las actividades escolares de tipo *circum-escolar*. La asignación de beneficios profesionales ligados a tal participación debe depender de la evaluación de los desempeños.

Para la tesis 6. En el corto plazo, la doble ruptura epistemológica será siempre asimétrica y la universidad estará mucho más tranquila en la ejecución de la primera ruptura ("ciencia normal") que en la ejecución de la segunda ruptura ("ciencia revolucionaria"). En las sociedades con menor nivel de desarrollo científico, como es el caso de Portugal, se admite incluso que las universidades den temporalmente prioridad a la primera ruptura, siempre que lo hagan teniendo en cuenta que se trata de la primera ruptura y no de la única ruptura.

La doble ruptura epistemológica deberá pautarse por el principio de la equivalencia de los saberes con las prácticas sociales en que se originan. La práctica social que produce y se sirve del saber científico es una práctica entre otras. La universidad debe participar en la definición de las potencialidades y de los límites de esta práctica en el contexto de otras prácticas sociales donde se manejan otras formas de conocimiento: indígena, campesino, técnico, popular, cotidiano, artístico, religioso, onírico, literario, etcétera.

Las configuraciones de saberes siempre son, en última instancia, configuraciones de prácticas sociales. La democratización de la universidad se mide por el respeto al principio de la equivalencia de los saberes y por el ámbito de las prácticas que convoca en configuraciones innovadoras de sentido. La universidad será democrática si sabe usar su saber hegemónico para recuperar y hacer posible el desarrollo autónomo de los saberes no

hegemónicos, manejados en las prácticas de las clases sociales oprimidas y de los grupos o estratos socialmente discriminados.

Un nuevo sentido común se estará gestando cuando esas clases y grupos se sientan competentes para dialogar con el saber hegemónico y, viceversa, cuando los universitarios comiencen a ser conscientes de que su sabiduría de la vida no es mayor por el hecho de que sepan más sobre la vida, una consciencia que se adquiere en prácticas situadas en la frontera de la competencia profesional. Para tales situaciones límite, no hay recetas ni itinerarios. Cada uno construye las suyas.[33]

Para las tesis 7 y 8. Las llamadas actividades de extensión que asumió la universidad sobre todo a partir de los años sesenta, constituyen la realización frustrada de un objetivo genuino. No deben ser, por lo tanto, eliminadas pura y simplemente. Deben ser transformadas. Las actividades de extensión procuran "extender" la universidad sin transformarla; se traducen en aplicaciones técnicas y no en aplicaciones edificantes de la ciencia; la prestación de servicios a otra persona nunca se concibió como prestación de servicios a la misma universidad. Tales actividades estuvieron, sin embargo, al servicio de un objetivo genuino, el de cumplir la responsabilidad social de la universidad", un objetivo cuya autenticidad, por demás, reside en el conocimiento de la tradicional "irresponsabilidad social de la universidad".

De este núcleo genuino, y en pequeños pasos, se debe partir para transformar las actividades de extensión hasta que ellas transformen la universidad. La participación de la universidad con la industria en la lucha por los incrementos de productividad no debe ser

33 Para mí, las situaciones límite más instructivas fueron las del período (1970) que pasé entre los habitantes de las *favelas* de Río de Janeiro (Santos, 1981), mi actuación como delegado de la Universidad de Coímbra en las relaciones con el Movimiento de las Fuerzas Armadas durante el período de 1974-75 (Santos, 1985), el período en que compartí —en las aldeas y barrios de las Islas de Cabo Verde— la sabiduría jurídica popular de los tribunales de zona (Santos, 1984) y, por sobre todo, mi experiencia de 20 años como socio de una cooperativa de pequeños agricultores de los alrededores de Coímbra, la Cooperativa de Producción Agropecuaria de Barcouço (COBAR).

abandonada, pero los servicios prestados siempre deben tener un fuerte contenido de investigación y los beneficios financieros que se derivan de ellos solo en pequeña medida deben ser atribuidos a los docentes o investigadores directamente involucrados y, por el contrario, deben engrosar un fondo común con el que la universidad financie la prestación de servicios en áreas o grupos sociales sin capacidad de pago. Sin embargo, se debe evitar a toda costa que los "servicios a la comunidad" se reduzcan a servicios a la industria. La universidad deberá crear espacios de interacción con la comunidad involucrada, donde sea posible identificar eventuales actuaciones y definir prioridades. Siempre que sea posible, las actividades de extensión deben incluir a estudiantes y también a funcionarios. Se deben pensar nuevas formas de "servicio cívico" en asociaciones, cooperativas y comunidades, etcétera. La evaluación de estas actividades debe prestar una atención preferente al desempeño del *Know-how ético*, al análisis de los impactos y de los efectos perjudiciales y sobre todo al aprendizaje concreto de otros saberes en el proceso de "extensión".

La profundización de este contenido edificante en una aplicación aun predominantemente técnica, debe proseguir con la apertura preferencial de la universidad (de sus aulas y de sus laboratorios, de sus bibliotecas y de sus instalaciones de recreo) a los miembros o participantes de las asociaciones o acciones sociales en las que la universidad haya decidido participar. La evaluación de esta apertura se deberá hacer de manera tal que, de un lado, premie tanto los procesos en los que la competencia en saberes no científicos se enriquece como tal en el contacto comunicativo y argumentativo con la competencia en el saber científico; como de otro lado, los procesos en los que la competencia en saberes científicos se enriquece como tal en el contacto comunicativo y argumentativo con la competencia en saberes no científicos.

Para las tesis 9 y 10. La universidad es la institución que en las sociedades contemporáneas mejor puede asumir el papel de empresario schumpeteriano, el emprendedor cuyo éxito reside en la "capacidad de hacer las cosas diferentemente" (Schumpeter, 1981: 131). Con el aumento de la complejidad social y de la

interdependencia entre los diferentes subsistemas sociales, los riesgos y los costos de la innovación social (industrial u otra) serán cada vez mayores y cada vez más insoportables para las organizaciones sociales y políticas que la han promovido, sean ellas los partidos, los sindicatos o las empresas.

La autonomía institucional de la universidad, el hecho de disponer de una población significativa relativamente distanciada de las presiones del mercado de las prestaciones sociales y políticas, y además el hecho de que esa población esté sujeta a criterios de eficiencia muy específicos y relativamente flexibles, hacen que la universidad tenga potencialidades para ser uno de los equivalentes funcionales del emprendedor liquidado por la creciente rigidez social.

Para que tal potencialidad se concrete, la universidad debe hacer coaliciones políticas con los grupos y las organizaciones en los que la memoria de la innovación todavía este presente. La promoción de las comunidades internas, y el reconocimiento de los *curricula* informales, pretende formar una universidad con varias voces y con múltiples aperturas hacia coaliciones alternativas. Sin estas, la autonomía de la universidad puede ser el vehículo de su sometimiento a los intereses sectoriales dominantes afectos a lo existente y hostiles a la innovación social. El temor que por esto se pueda estar sintiendo en la universidad portuguesa, no es injustificado.

Para la tesis 11. La mera permanencia institucional de la universidad hace que su existencia material tenga una dimensión simbólica especialmente densa. Esta dimensión es un recurso inestimable, aunque los símbolos en que se ha traducido deban ser substituidos. En una sociedad desencantada, el reencantamiento de la universidad puede ser uno de los caminos para simbolizar el futuro. La vida cotidiana universitaria tiene un fuerte componente lúdico que favorece la transgresión simbólica de lo que existe, y es racional solo porque existe. De la transgresión igualitaria a la creación y satisfacción de las necesidades expresivas y a la enseñanza-aprendizaje concebida como práctica ecológica, la universidad *organizará festivales del nuevo sentido común*. Estos festivales serán configuraciones de alta

cultura, de cultura popular y de cultura de masas. A través de ellos, la universidad tendrá un papel modesto pero importante en el reencantamiento de la vida colectiva sin lo cual el futuro no es apetecible, aunque sí viable. Tal papel se asume como una microutopía. Sin ella, a corto plazo, la universidad solo tendrá corto plazo.

BIBLIOGRAFÍA

Bayen, M. 1978 *Historia de las universidades* (Barcelona: Oikos-tau).

Benveniste, G. 1985 "New Politics of Higher Education: Hidden and Complex" en *Higher Education* (Springer) N° 14, p. 175.

Bienaymé, A. 1986 *L'Enseignement Superieur et l'idée d'universit*é (París: Económica).

Bllom, A. 1988 *A Cultura Inculta* (Lisboa: Europa; América).

Bok, D. 1982 *Beyond the Ivory Tower* (Cambridge: Harvard University Press).

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. 1970 *La Reproduction* (París: Minuit).

Buarque, C. 1986 *Uma Ideia de Universidade* (Brasilia: Universidade de Brasília).

Catroga, F. 1988 *A Militância Laica e a Descristianização da Morte em Portugal* (Coímbra, Faculdade de Letras).

Chaui, M.; Giannotti, J. A. 1987 "Marilena e Giannotti debatem rumos da universidade" en *Folha de São Paulo* (Brasil) 4 de enero.

Connor, A. I.; Wylie, J.; Young, A. 1986 "Academic-industry liaison in the United Kingdom: economic perspectives" en *Higher Education* (Springer) N° 15, p. 407.

Courtois, G. 1988 "De l'Ecole â l'Université. L'injustice toujours recommencée" en *Le Monde Diplomatique* (Francia) N° 416.

Curso de Extensión Universitaria a Distancia 1990 *O Direito Achado na Rua* (Brasilia: Universidade de Brasília) 3ª edición.

Etzkovitz, H. 1983 "Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science" en *Minerva* (Springer) N° 21, p. 198.

Ortega y Gasset, J. 1982 *Misión de la Universidad* (Madrid: Alianza).
Gianotti, J. A. 1987 *A Universidade em Ritmo de Barbarie* (São Paulo: Brasiliense) 3ª edición.
Goldschmidt, D. 1984 "The University as an Institution, Present Problems and Future Trends" en *Higher Education in Europe IX* (Taylor & Francis) N° 4, p. 65.
Graff, G. 1985 "The University and the Prevention of Culture" en Graff, G.; Gibbons, R. (orgs.) 1985 *Criticism in the University* (Evanston: Northwestern University Press).
Graff, G.; Gibbons, R. (orgs.) 1985 *Criticism in the University* (Evanston: Northwestern University Press).
Jaspers, K. 1965 *The Idea of the University* (Londres: Peter Owen).
Kelly, N.; Shaw, R. 1987 "Strategic Planning by Academic Insitutions-following the Corporate path?" en *Higher Education* (Springer) N° 16, p. 319.
Kerr, C. 1982 *The Uses of the University* (Cambridge: Harvard University Press).
Kuhn, T. 1970 *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago: University of Chicago Press).
Lourenço, E. 1988 *Nós e a Europa ou as duas razões* (Lisboa: Imprensa Nacional).
Luckham, R. (org.) 1981 *Law and Social Enquiry: Case Studies of Research* (Upsala: Skandinavian Institute of African Studies).
Merton, R. 1968 *Social Theory and Social Structure* (Nueva York, Free Press).
Millett, J. 1977 *The Academic Community* (Westport: Greenwood Press).
Mitchell, A. 1989 "Dollars and Sense" en *The Village Voice* (Nueva York) 25 de Abril.
Moscati, R. 1983 *Università: Fine o Trasformazione del Mito?* (Bologna: II Mulino).
OCDE 1984 *Industry and University. New forms of Cooperation and Communication* (París).

OCDE 1987 *Universities under Scrutiny* (París).
OCDE 1988 *Science Policy Outlook* (París) N° 12.
Offe, C. 1977 *Strukturprobleme des Kapitalistischen Staates* (Frankfurt: Suhrkamp) 4ª edición.
Price, G. 1984/5 “Universities Today: Between the Corporate State and the Market” en *Culture Education and Society* (Taylor & Francis) N° 39, p. 43.
Santos, B. de Sousa 1975 *Democratizar a Universidade* (Coímbra: Centelha).
Santos, B. de Sousa 1978 “Da Sociologia da Ciência à Política Científica” en *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Portugal) N° I(II).
Santos, B. de Sousa 1981 “Science and Politics: Doing Research in Rio’s Squatter Settlements” en Luckham, R. (org.) 1981 *Law and Social Enquiry: Case Studies of Research* (Upsala: Skandinavian Institute of African Studies), pp. 261-289.
Santos, B. de Sousa 1982 “O Estado, o Direito e a Questão Urbana” en *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Portugal) N° 9, p. 9.
Santos, B. de Sousa 1984 *A justiça Popular em Cabo Verde. Estudo Sociológico* (Coímbra: Centro de Estudos Sociais).
Santos, B. de Sousa 1985 “A Crise do Estado e a Aliança Povo/MFA em 1974-75” en VV.AA., *25 de Abril - 10 Anos Depois* (Lisboa: Associação 25 de Abril).
Santos, B. de Sousa 1988 *Um Discurso sobre as Ciências* (Porto: Afrontamento) 2ª edición.
Santos, B. de Sousa 1989a *Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade* (Portugal: Oficina do Centro de Estudos Sociais) p. 10.
Santos, B. de Sousa 1989b *Introduçao a uma Ciência Pós-Moderna* (Porto: Afrontamento).
Santos, B. de Sousa 1990 *Estado e Sociedade em Portugal (1974-1988)* (Porto: Afrontamento).
Schumpeter, J. 1981 *Capitalism Socialism and Democracy* (Nueva York: George Allen and Unwin).

Simpson, W. 1985 "Revitalizing the Role of Values and Objectives in Institutions of Higher Education: Difficulties Encountered and the Possible Contribution of External Evaluation" en *Higher Education* (Springer) N° 14, p. 535.
Wallerstein, I. 1969 *University in Turmoil* (Nueva York: Atheneum).
Wallerstein, I.; Starr, P. (orgs.) 1971 *The University Crisis Reader* (Nueva York: Random House).

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI. PARA UNA REFORMA DEMOCRÁTICA Y EMANCIPADORA DE LA UNIVERSIDAD*

INTRODUCCIÓN

Este texto fue escrito en 2004, diez años después de "De la idea de la universidad a la universidad de ideas". En dicho texto dentificaba las tres crisis a las que se enfrentaba la universidad. La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la

* Extraído de Santos, B. de Sousa 2015 *La universidad en el siglo XXI* (México: Siglo XXI Editores) pp. 88-153.

producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En aquel trabajo, analizaba con algún detalle cada una de las crisis y el modo como estaba siendo abordada cada una de ellas por la universidad, especialmente en los países centrales. Mi análisis se centraba en las universidades públicas; mostraba que la universidad, lejos de resolver sus crisis, se había puesto en el papel de evitar que estas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se trataba de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependiente) y sin perspectivas de mediano o de largo plazo (inmediatista).

¿Qué sucedió durante los diez años siguientes? En 2004, yo preguntaba: ¿Cómo caracterizar la situación en la que nos encontramos? ¿Cuáles son las posibles respuestas a los problemas que enfrenta la universidad en nuestros días? Las respuestas están en el texto que sigue.

En la primera parte, procederé al análisis de las transformaciones recientes en el sistema de educación superior y del impacto de estas en la universidad pública. En la segunda parte, identificaré y justificaré los principios básicos de una reforma que permita a la universidad pública responder creativa y eficazmente a los desafíos a los que se enfrenta en este inicio del siglo XXI.

LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Se ha cumplido, más allá de lo esperado, el pronóstico que hice hace diez años. A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que solo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar la atención y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía, también, que la concentración en la crisis institucional podría llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente pérdida de carácter intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también.

Es necesario entonces investigar el porqué de todo esto. La concentración en la crisis institucional fue fatal para la universidad y esto se debió a una pluralidad de factores, algunos ya evidentes en el inicio de la década de los noventa, y otros que ganaron mucho peso en el transcurso de la misma década. La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. De manera semejante a lo que pasa con el sistema judicial, donde la independencia de los tribunales no es puesta en discusión por el hecho de ser financiados por el Estado. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con la justicia, el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien que, siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional.

Aunque esta crisis existía desde antes, en esta década se ahondó. Puede decirse que, en los últimos treinta años, en la mayoría de los países, la crisis institucional de la universidad fue provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas. Las causas y las consecuencias variaron de país a país.[34]

En los países que vivieron dictaduras a lo largo de las tres últimas décadas, la inducción de la crisis institucional de la universidad tuvo dos razones: la de reducir la autonomía de la universidad hasta el punto máximo y hasta la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico,[35] y la de poner la universidad al servicio del proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público de la universidad y obligando a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el emergente mercado de los servicios universitarios. En los países democráticos, la inducción de la crisis estuvo relacionada con esta última razón, especialmente a partir de la década de 1980, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo. En los países que pasaron en este período de la dictadura a la democracia, la eliminación de la primera razón (control político de la autonomía) fue frecuentemente invocada para justificar la bondad de la segunda (creación de un mercado de servicios universitarios). En estos países, la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo

34 En el caso de Brasil, el proceso expansionista de la industrialización, casi totalmente presente en el endeudamiento externo, entre 1968 y 1979, condujo sobre todo después de 1975, a una profunda crisis financiera cuyos efectos se volvieron particularmente graves a partir de 1981-1983 y se prolonga hasta hoy. La crisis financiera del Estado repercutió en forma brutal en la universidad pública, al mismo tiempo que aumentó la demanda social por la expansión de la educación básica.

35 En el caso de Brasil es discutible hasta qué punto la dictadura militar afectó la autonomía universitaria —sobre todo en comparación con lo sucedido en Chile y Argentina— y si afectó uniformemente a lo largo de todo el período que duró la dictadura.

tiempo con la privatización de la educación superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas. Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y Educación. Así, con el paso de la dictadura a la democracia, insospechadas continuidades avanzaron subrepticiamente entre las rupturas manifiestas.

La inducción de la crisis institucional por la vía de la crisis financiera, acentuada en los últimos veinte años, es un fenómeno estructural resultante de la pérdida de prioridad de la universidad pública entre los bienes públicos producidos por el Estado.[36] El hecho de la crisis institucional entendida como un asunto ligado a la crisis financiera no significa que sus causas se reduzcan a esta. Por el contrario, hay que preguntarse por las causas de la crisis financiera. El análisis de estas revelará que la persistencia de la crisis institucional fue el resultado de que se condensaran en ella el agravamiento de las otras dos crisis, la de hegemonía y la de legitimidad. En este campo hubo nuevos desarrollos a lo largo de los diez últimos años, y esto es lo que paso a indicar.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los ochenta. En la universidad pública esto significó, que las debilidades

36 No quiero con esto ser entendido como suscriptor de una teoría conspirativa del Estado contra la universidad pública. Verificada la pérdida de prioridad —lo que basta como argumento para lo que explico— hay que averiguar los factores que llevaron a la universidad a perder la partida en la lucha por los fondos del Estado en un contexto de mayor competencia, provocada por la reducción global de los fondos y por el aumento de las demandas sociales.

institucionales antes identificadas —que no eran pocas— en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario.[37] El modo salvaje y desregulado como emergió y se desarrolló este mercado, es la prueba de que había en su favor una opción de fondo. Y la misma opción explicó la descapitalización y desestructuración de la universidad pública en favor del emergente mercado universitario con transferencias de recursos humanos que, algunas veces, configuraron un marco de acumulación primitiva por parte del sector privado universitario a costa del sector público.[38] En algunos países había una tradición de universidades privadas sin fines lucrativos, que habían asumido con el tiempo funciones semejantes a las públicas; gozaban y gozan de un estatuto jurídico híbrido entre lo privado y lo público. También ellas fueron objeto de la misma competencia por considerar

37 Como mostraré adelante, la idea de irreformabilidad de la universidad tiene una parte de verdad que viene desde hace tiempo. En el caso portugués (que en ese entonces también era el caso brasileño) la reforma de la Universidad de Coímbra, llevada a cabo por el Marqués de Pombal en 1772 fue hecha "desde afuera" por la comprensión que el marqués tenía de que la universidad debía entregarse al corporativismo. Nunca se reformaría por sí sola. Las universidades crean inercias como cualquier otra institución y por eso son dotadas de un valor social —relacionado con la producción de conocimiento que fácilmente sobrepasa el valor real (en términos de producción y de productividad) del conocimiento efectivamente producido por algunos de los universitarios—.

38 En el caso de Brasil, este proceso se aceleró con el sistema privilegiado de jubilaciones del sector público que facultaba a los profesores universitarios para jubilarse precozmente (millares de ellos antes de completar los 50 años) y, como consecuencia "migrar" hacia una universidad privada.

que su naturaleza no lucrativa no permitía su expansión. La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identifico dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad. Se trata de un fenómeno nuevo. Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, hasta matricial, porque es visible desde el inicio en las universidades europeas medievales. Después de la segunda guerra mundial, se tradujo en formación al nivel de postgrado de estudiantes de los países periféricos y semiperiféricos en las universidades de los países centrales y, en tiempos más recientes, asumió otras formas (por ejemplo, alianzas entre universidades de diferentes países), algunas de ellas de orientación comercial. En los últimos años, sin embargo, avanzó hacia una nueva profundización. La nueva transnacionalización es mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil.

Los dos procesos que marcan la década —la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad— son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. Sobre las formas me referiré más adelante. En cuanto a los niveles, es posible distinguir dos. El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el

capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público.

Veamos cada uno de los pilares de este vasto proyecto político educativo en curso.

LA DESCAPITALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

La crisis de la universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global. En los países centrales la situación es diferente. En Europa, donde con excepción de Inglaterra, el sistema universitario es casi totalmente público, la universidad pública ha tenido en general, poder para reducir el ámbito de la descapitalización, al mismo tiempo que ha podido desarrollar la capacidad para generar ingresos propios del mercado. El éxito de esta estrategia depende en buena medida del poder de la universidad pública y sus aliados políticos para impedir el surgimiento significativo del mercado de las universidades privadas. En España, por ejemplo, esa estrategia tuvo éxito hasta ahora, pero en Portugal fracasó totalmente. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, a lo largo de la década, emergió en casi todos los países europeos un sector privado no universitario destinado al mercado del trabajo. Este hecho llevó a las universidades a responder con la modificación estructural de sus programas y con el aumento en la variedad de estos. En Estados Unidos, donde las universidades privadas ocupan el tope de la jerarquía, las universidades públicas

fueron inducidas a buscar fuentes alternativas de financiación en el mercado, conjuntamente con fundaciones, a través del aumento de los costos de las matrículas. Hoy, en algunas universidades públicas norteamericanas, el financiamiento estatal llega tan solo al 50% del presupuesto total.[39] En la periferia, donde la búsqueda de ingresos alternativos en el mercado o fuera de él es virtualmente imposible, la crisis logra proporciones catastróficas. Obviamente que los males venían de atrás, pero se agravaron mucho más en la última década con la crisis financiera del Estado y los programas de ajuste estructural. Un documento de la UNESCO de 1997 acerca de la mayoría de las universidades en África, relataba un cuadro dramático de carencias de todo tipo: colapso de las infraestructuras, ausencia casi total de equipamiento, personal docente míseramente remunerado, y por eso, desmotivado y propenso a la corrupción, poca o nula inversión en investigación. El Banco Mundial diagnosticó de modo semejante la situación y la declaró irremediable. Incapaz de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de los proyectos de país y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, el Banco entendió que las universidades africanas no generaban suficiente "retorno". Consecuentemente, les impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior le resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos.[40] El caso

39 Este fenómeno asume diversas formas en otros países. Por ejemplo, en Brasil y en Portugal comienzan a proliferar fundaciones con estatuto privado pero creadas por las mismas universidades públicas para generar ingresos a través de la venta de servicios, algunos de los cuales (cursos de especialización) compiten con los que se deben prestar gratuitamente. Tales ingresos son utilizados en ocasiones para completar los pagos salariales.

40 La política del Banco Mundial para la educación superior en África tuvo varias vertientes. Una de ellas fue la creación de institutos politécnicos antigeneralistas, orientados a la formación profesional; la otra consistió en concebir el

de Brasil es representativo del intento de aplicar la misma lógica en la semiperiferia y por ser bastante conocido me disculpo de no describirlo[41]. Basta mencionar el estudio del Banco Mundial de 2002, en donde se asume que no se van a (es decir, que no deben) aumentar los recursos públicos para la universidad y que por eso la solución está en la ampliación del mercado universitario, combinado con la reducción de costos por estudiantes (que sirve entre otras cosas, para mantener la presión sobre los salarios de los docentes) y con la eliminación de la gratuidad de la educación pública, tal como está empezando a ocurrir ahora en Portugal.[42] Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la segunda guerra mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad y, por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria. La situación se alteró significativamente a partir de mediados de la década de los setenta, con la crisis económica que se instaló. A partir de entonces, se generó una contradicción entre la reducción de la inversión pública en la educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas, presente en la búsqueda de innovación

trabajo universitario exclusivamente como trabajo docente sin espacio para la investigación. El supuesto es que el Sur no tiene condiciones para producción científica propia ni las tendrá a mediano plazo. De aquí se concluye que el Sur no tiene derecho a tener producción científica propia. Acerca de la universidad en África con especial incidencia en Angola véase Kajibanga (2000).

41 En la defensa de la universidad pública en Brasil se ha destacado Marilena Chaui. Ver, por último, Chaui (2003).

42 Esto lo revela, en el caso de Brasil, el hecho de que el gobierno central no hizo ningún esfuerzo para expandir el gasto en la educación superior en la década de 1990, lo que coincide con la creación de universidades públicas en ese mismo período por parte de muchos gobiernos de estados brasileños (Ceará, Bahía y, más recientemente, Río Grande del Sur).

tecnológica y, por lo tanto, en el conocimiento técnico-científico que la hacía posible, y en la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada.

En lo que respecta a las exigencias de mano de obra calificada, la década de 1990 reveló otra contradicción: por un lado, el crecimiento de la mano de obra calificada ligada a la economía basada en el conocimiento y, por otro lado, al crecimiento explosivo de un empleo con bajísimo nivel de calificación. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación o la dualidad de los mercados de trabajo entre países y al interior de cada país. Por otro lado, permitió que tanto el *pool* de mano de obra calificada como el pool de mano de obra no calificada pudiesen ser reclutados globalmente, la primera, predominantemente a través de la fuga de cerebros (*brain drain*) y de la subcontratación (*outsourcing*) de servicios técnicamente avanzados; la segunda predominantemente a través de la deslocalización de las empresas y también a través de la inmigración muchas veces clandestina. La disponibilidad global de mano de obra calificada hizo que la inversión de los países centrales en la universidad pública bajara de prioridad y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. En este campo emergió otra contradicción entre la rigidez de formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado. Esta contradicción fue transformada mediante la creación de sistemas no universitarios por módulos; y por la presión para acortar los períodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal; y finalmente, mediante la educación permanente. A pesar de las soluciones *ad hoc*, estas contradicciones continuaron agudizándose enormemente en la década de los noventa con un impacto desconcertante en la educación superior; la universidad, de creadora de condiciones para la competencia y para el éxito en el mercado, se transformó por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado.

Este traspaso del límite en la presión productivista desvirtúa la universidad, llegando inclusive a vaciar sus objetivos más inmediatos de cualquier preocupación humanista o cultural. Es el caso

de la educación permanente que se ha reducido a la educación para el mercado permanente. Del mismo modo, la mayor autonomía que fue concedida a las universidades no tuvo como objetivo preservar la libertad académica, sino crear condiciones para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía.[43]

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores.[44] Todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y en la autonomía individual. En Australia, desde 1989 los estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales con su formación, y en 1998 Inglaterra sustituyó el sistema de becas de estudio por el de préstamos. El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. A su vez, en algunos países centrales las alteraciones demográficas de los últimos treinta años han contribuido también al ablandamiento de la presión democrática para el acceso a la universidad.[45] En Europa domina hoy la idea de que entramos ya en un período de posmasificación, una idea con la cual también se pretende legitimar la mercantilización. En algunos países europeos menos desarrollados, la presión

43 Como nada sucede según determinaciones férreas, las universidades públicas podían ver en este proceso una oportunidad para liberarse del endurecimiento administrativo en el que se encontraban (y se encuentran) pero no lo hicieron por estar marcadas por el corporativismo inmovilizante que se aprovecha de la hostilidad del Estado para no hacer lo que sin ella tampoco haría.

44 Una cuestión distinta es saber cuál es la calidad de ciudadanía cuando solo los hijos de las clases altas tienen el privilegio de acceder a la educación gratuita como ha sido en el caso de Brasil.

45 El caso de Brasil es emblemático de la presión opuesta.

por el acceso continúa, pero es, de algún modo, reducida por los bloqueos al ingreso a la universidad, especialmente en la educación media.

Este es el caso de Portugal donde la tasa de abandono de educación media es una de las más altas de Europa.

LA TRANSNACIONALIZACIÓN DEL MERCADO UNIVERSITARIO

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como dije, este proyecto está articulado con la reducción del financiamiento público, pero no se reduce a él. Otros factores igualmente decisivos son: la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa cuando no la imposición de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte

Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas.[46] Por esta razón, las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur se agravan enormemente.

Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2000 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Es por esto que es un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención para el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI.

---

46 Entiendo por Norte en este texto a los países centrales o desarrollados, así se encuentren en el Norte geográfico o en el Sur geográfico como sucede con Australia y Nueva Zelanda. Por contraposición, el Sur es el conjunto de los países periféricos y semiperifericos.

Los analistas de la empresa de servicios financieros Merril Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico, pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja. El crecimiento del capital educativo ha sido exponencial y las tasas de rentabilidad están entre las más altas: 1.000 libras esterlinas invertidas en 1996 valían 3.405 en el 2000, o sea, una valorización del 240%, enormemente superior a la tasa de valorización del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE: 65% (Hirtt, 2003: 20). En el 2002, el Fórum EUAOCDE concluyó que el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios.

Las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo son las siguientes:

1. Vivimos en una sociedad de la información.[47] La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no solo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.

47 Como es fácil apreciar, todas estas ideas traducen el mundo a la luz de la realidad de los países centrales. Por ejemplo, la fractura digital entre el Norte y el Sur muestra que el modo como vive la gran mayoría de la población mundial, no tiene nada que ver con la sociedad de la información.

3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras —sociedad de la información y economía basada en el conocimiento— y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional y político pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre "los operarios de la enseñanza" sea el estímulo para la flexibilidad y la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores; la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.
5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos.

Son estas las ideas que orientan la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial y más recientemente para la idea de

reconversión de este en banco del conocimiento.[48] Son ellas también las que estructuran el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) en el área de la educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial de Comercio, a lo que haré mención más adelante. La posición del Banco Mundial en el área de la educación es tal vez de las más ideológicas que este ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía no dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural. La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización.

El celo reformista del Banco dispara en todas las direcciones donde identifica las deficiencias de la universidad pública y en ellas, uno de los principales objetivos es la posición de poder de los docentes. La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarialización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas *online*. En concordancia con esto,

48 Muchas de estas ideas no son originarias de los *think tanks* del Banco Mundial. La importancia que el Banco asume en este campo en los países periféricos y semiperiféricos reside en el modo como sintetiza estas ideas y las transforma en condicionamientos de ayuda para el “desarrollo”. Véase también Mehta (2001).

los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública.[49]

La transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad ocurre bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).[50] La educación es uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo, y el objetivo de este es promover la liberalización del comercio de servicios a través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales. El GATS se transformó en poco tiempo en uno de los temas más polémicos de la educación superior, comprometiendo políticos, universitarios y empresarios. Sus defensores ven en él la oportunidad para ampliar y diversificar la oferta de educación y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad. Esta oportunidad se basa en las siguientes condiciones: fuerte crecimiento del mercado educativo en los últimos años; un crecimiento apenas obstaculizado por las barreras nacionales;

49 En Brasil, en el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Educación a través del Programa de Recuperación y Ampliación de los Medios Físicos de las Instituciones de Educación Superior en alianza con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) abrió una línea de financiamiento de cerca de 750 millones de reales para instituciones de educación superior, con recursos procedentes de un préstamo del Banco Mundial. Estos recursos fueron canalizados en gran parte para las universidades privadas. Desde 1999, el BNDES prestó 310 millones de reales a las universidades privadas y apenas 33 millones a las universidades públicas (universianet.com e información personal de Paulino Motter).

50 Sobre el GATS, véase por ejemplo Knight (2003).

difusión de medios electrónicos de enseñanza y aprendizaje; necesidades de mano de obra calificada que no son aún satisfechas; aumento de movilidad de estudiantes, docentes y programas; incapacidad financiera de los gobiernos para satisfacer la creciente demanda de educación superior. Este es el potencial del mercado que el GATS planea realizar mediante la eliminación de las barreras al comercio en esta área.

El GATS diferencia cuatro grandes modos de oferta transnacional de servicios universitarios mercantiles: oferta transfronteriza; consumo en el extranjero; presencia comercial y presencia de personal.

La oferta transfronteriza consiste en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. En ella se incluye educación a distancia, aprendizaje *on line*, universidades virtuales. Aunque es ahora un mercado pequeño tiene un alto potencial de crecimiento. Una cuarta parte de los estudiantes que siguen, desde el extranjero, cursos en universidades australianas, lo hacen a través de Internet. Tres grandes universidades norteamericanas (Columbia, Stanford y Chicago) y una inglesa (*London School of Economics*) formaron un consorcio para crear la *Cardean University* que ofrece cursos por Internet en el mundo entero.

El consumo en el extranjero consiste en la provisión del servicio a través del movimiento transnacional del consumidor. Esta es actualmente la gran línea de desarrollo de la transnacionalización mercantil de la universidad. Un estudio reciente de la OCDE calcula que este comercio valía en 1999, 30 billones de dólares. En el inicio de 2000, 514 mil extranjeros estudiaban en los Estados Unidos, más del 54 % oriundos de Asia; solo la India contribuía con 42 mil estudiantes. En esta área como en cualquier otra es reveladora la asimetría Norte/Sur. En el año lectivo de 1998-1999, apenas 707 estudiantes norteamericanos estudiaban en la India.

La tercera área es la *presencia comercial* y consiste en que el productor privado de educación superior establece sucursales en el extranjero con el fin de vender ahí sus servicios. Están en este caso los puntos focales o campus satélites de grandes

universidades globales y el sistema de franquicia contratado con instituciones locales. Esta es un área de gran potencial y es la que más directamente choca con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de estas a reglas internacionales acordadas para la inversión extranjera.

Finalmente, la *presencia de personal* consiste en la deslocalización temporal en el extranjero de proveedores de servicios en un determinado país, sean ellos profesionales o investigadores. Esta es un área para la cual se prevé un gran desarrollo futuro dada la creciente movilidad de profesionales.

La amplitud del proyecto de mercantilización de la educación está latente aún en este gran ámbito: educación primaria, secundaria, superior, de adultos y otras. Esta última categoría residual es importante porque es aquí donde se incluye la transnacionalización de servicios, como exámenes de lengua extranjera, inscripción de estudiantes y evaluación de cursos, programas, docentes y estudiantes.

No voy a entrar en estos detalles de aplicación del GATS, aplicación que está sujeta a tres principios: la nación más favorecida, tratamiento nacional y acceso al mercado; de ser aplicados, especialmente el segundo, significaría el fin de la educación como un bien público.[51] Es cierto que están previstas excepciones que son posibles negociaciones y que la liberación del comercio educativo será progresiva. Pero el proceso está ya en curso y es imparable.

El GATS está descrito como un acuerdo voluntario, toda vez que sean los países quienes decidan los sectores que aceptan estar sujetos a las reglas del acuerdo y a definir su calendario de aplicación. Como es sabido, en dicha área, así como ha sucedido en otras, los países periféricos y semiperiféricos serán fuertemente

51 En el momento en que los Estados Unidos tuvieran que garantizar la libertad de acceso al mercado universitario en calidad de igualdad para los inversionistas extranjeros y nacionales, todos los condicionamientos políticos definidos por la idea del bien público nacional serían vulnerables, especialmente por parte de los inversionistas extranjeros que verían en ellos obstáculos para el libre comercio internacional.

presionados para que asuman compromisos en el ámbito de este acuerdo y muchos de ellos serán forzados a través de los programas de ajuste estructural y otros afines, impuestos por Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por los países acreedores o donantes.

El GATS se está transformando en una condicionalidad más y por eso es tan polémico. Será entonces importante ver la manera cómo los países están reaccionando con el GATS. Datos recientes muestran que la mayoría de los países no han asumido todavía compromisos en el área de educación superior. Cuatro de los países más periféricos del mundo (Congo, Lesoto, Jamaica y Sierra Leona) asumieron compromisos incondicionales. Imposibilitados de desarrollar por sí solos la educación superior, les entregan esa tarea a los proveedores extranjeros. Los Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia son los más entusiasmados con los beneficios del GATS por razones totalmente opuestas a las anteriores, pues son los países más exportadores de mercancías universitarias y como tal son los que tienen más para ganar con la eliminación de las barreras comerciales de este mercado educativo internacional. De los 21 países que ya asumieron compromisos en el área de educación superior, son ellos tres, los únicos que ya presentaron propuestas de negociación.

La Unión Europea (UE) asumió algunos compromisos, pero con limitaciones y reservas. La estrategia de la UE está basada en la idea de que las universidades europeas no están por ahora preparadas para competir en buenas condiciones (o sea, en condiciones lucrativas) en el mercado transnacional de la educación superior. Es necesario defenderlas y prepararlas para competir. Es este el sentido político de las declaraciones de las reuniones en las universidades de la Sorbona y de Bolonia, y de las reuniones de seguimiento que continuarán para este propósito. El objetivo es crear un espacio universitario europeo, que pese a las especificidades de cada país —es necesario que mantenga en lo posible reglas comunes en cuanto a estructuras curriculares, sistemas de certificación y de evaluación, etcétera—, con el fin de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores al interior de la UE y de

garantizar coherencia a la oferta europea cuando se lance de forma más avanzada a la transnacionalización. Esta estrategia, aunque sea defensiva, comparte de modo general los objetivos de la transnacionalización del mercado universitario y por esta razón ha recibido protestas de las asociaciones de universidades europeas y las asociaciones de docentes. Estas asociaciones piden a los países europeos que no asuman ningún compromiso en el ámbito del GATS y proponen como alternativa que sean reducidos los obstáculos a la transnacionalización de la educación (comercial o no comercial) a través de convenios y agendas bilaterales o multilaterales, pero fuera del régimen de política comercial.

Entre los países semiperiféricos, cito el caso de Sudáfrica por ser un caso que ilustra bien los riesgos del GATS. Sudáfrica ha asumido una posición de total reserva con relación al GATS: se rehúsa a suscribir compromisos comerciales en el área de educación e incita a otros países a hacer lo mismo. Se trata de una posición significativa toda vez que Sudáfrica exporta servicios educativos para el resto del continente. Propone hacerlo en el marco de acuerdos bilaterales y de mutuo beneficio para los países comprometidos, y justamente fuera del régimen de política comercial. Esta condicionalidad de beneficio y de respeto mutuo está ausente de la lógica del GATS y por esto es rechazado, un rechazo, sin embargo, asentado en la experiencia de la oferta extranjera de educación superior y de la política del Banco Mundial que la apoya, la cual según los responsables de la educación de Sudáfrica ha tenido efectos devastadores en la educación superior del continente. La oposición al GATS se basa en la idea de que este rechaza cualquier consideración que no sea comercial y con esto hace inviable cualquier política nacional de educación que asuma la educación como bien público y que la ponga al servicio de un proyecto de nación.[52] Un ejemplo dado por el propio Ministro de Educación de Sudáfrica, el profesor Kader Asmal, en

52 Otros países africanos se han distinguido en la defensa de proyectos nacionales de educación e investigación; Senegal, por ejemplo.

un comunicado al *Portfolio Committee on Trade and Industry* de Sudáfrica el 4 de mayo de 2004, ilustra esto mismo. Es sabido que, con el final del *apartheid*, Sudáfrica lanzó un amplísimo programa contra el racismo en las instituciones de educación que tuvo entre sus principales objetivos a las llamadas "universidades históricamente blancas", un programa que incluye multiplicidad de acciones y entre ellas de acción afirmativa en el acceso. La lucha antirracista es así una parte central del proyecto de nación que subyace en las políticas educativas. Es en este plano que el Ministro de Educación da como ejemplo de conducta inaceptable el hecho de que una institución extranjera pretenda instalarse en Sudáfrica recibiendo específicamente estudiantes de las clases altas y particularmente estudiantes blancos. Explicó así el Ministro: "como pueden imaginar, puede ser mucho más profundo el impacto de estas agendas en nuestros esfuerzos para construir una educación superior no racista en Sudáfrica" (Asmal, 2003: 51).

DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO AL CONOCIMIENTO PLURIUNIVERSITARIO

Los desarrollos de la última década ponen desafíos mucho más exigentes a las universidades, y específicamente a la universidad pública; la situación es casi de colapso en muchos países periféricos y es difícil en los países semiperiféricos e inclusive en los países centrales, aunque en estos haya mayor capacidad de maniobra para resolver los problemas coyunturales. Además, hay problemas estructurales que son identificables globalmente. La expansión y transnacionalización del mercado de servicios universitarios de los últimos años ha contribuido decisivamente para el aumento de esos problemas, aunque no sean la única causa. Algo más profundo ocurrió, y solo eso explica que la universidad, a pesar de continuar siendo una institución, por excelencia, del conocimiento científico, haya perdido la hegemonía que tenía y se haya transformado en un objetivo fácil de la crítica social. En la última década, comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad y las alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de transformar

las concepciones que tenemos de conocimiento y de sociedad. Como dije, la comercialización del conocimiento científico es el lado más visible de estas alteraciones. Pienso que, sin embargo, a pesar de su gran espectro, ellas son la punta del iceberg y que las transformaciones en curso tienen un sentido contradictorio y las implicaciones son múltiples y son, inclusive, de naturaleza epistemológica.

El conocimiento universitario —o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario— fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

La organización universitaria y el *ethos* universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. A lo largo de la última década se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. Llamo

a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario.[53] Al contrario del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretender resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que, por su propia contextualización, obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario, y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia.

Esta contraposición entre estos dos modelos de conocimiento contiene la exageración propia de los tipos o modelos ideales; en la realidad, los conocimientos producidos ocupan lugares diferentes a lo largo del continuum entre los dos polos extremos, algunos más cercanos al modelo universitario y otros más próximos al modelo pluriuniversitario. Esta heterogeneidad no solamente desestabiliza la especificidad institucional actual de la universidad sino que interpela también la hegemonía y la legitimidad de esta, en la medida en que la obliga a evaluarse por criterios discrepantes entre sí.[54] El conocimiento pluriuniversitario ha tenido su con-

53 Michael Gibbons y otros (1994) llamaron a esta transición como el paso de un conocimiento de modo 1 hacia un conocimiento de modo 2.

54 Como resulta claro en el texto, el paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario ha ocurrido en los países centrales y más selectivamente en los países periféricos. Pero no excluyo que algunas universidades de los países periféricos hayan producido su propia versión del cono-

cretización más consistente en las alianzas universidad-industria y, por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Especialmente en los países centrales y semiperiféricos el contexto de aplicación ha sido también no mercantil, dándose en el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables (inmigrantes ilegales, desempleados, pacientes crónicos, ancianos, portadores de sida, etcétera), comunidades populares, grupos de ciudadanos críticos y activos. Es un amplio conjunto de usuarios que va desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología y por eso exige una mayor participación en su producción y en la evaluación de sus impactos. En los países pluriétnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la *tabula rasa* que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y, por lo tanto, también a las universidades. A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas, pero

---

cimiento pluriuniversitario antes de haberse transformado como modelo que sigue al conocimiento universitario.

con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como coproductoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes.[55] Esta contraposición, entre una presión hiperprivada y una presión hiperpública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta; una fractura traducida en desorientación y táctica, reflejada sobre todo en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la libertad académica. La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrapuestas, crea un *impasse* donde se torna evidente que las exigencias de mayores cambios van frecuentemente acompañadas de mayores resistencias al cambio.

¿EL FIN DE PROYECTO DE NACIÓN?

El tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario es un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella. Es un proceso más visible hoy en los países centrales, aunque esté presente también en los semiperiféricos y periféricos, en los que ha tenido lugar a lo largo de las dos últimas décadas; se trata de otra transformación altamente desestabilizadora para la universidad, una transformación que, estando relacionada con

55 En este campo, se debe tener en cuenta el papel decisivo de los medios de comunicación. Sin embargo, las relaciones entre la universidad y los medios merecen una reflexión detallada, que no es tratada en este texto.

la globalización neoliberal, no tiene dimensiones económicas ni se reduce solo a la mercantilización de la universidad. Es, por el contrario, una transformación eminentemente política.

En estos países, la universidad pública —y el sistema educativo en su conjunto— estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar. Eso fue muy evidente en las universidades de América Latina en el siglo XIX, en el caso de Brasil en el siglo XX, en la situación de las universidades africanas y de varias asiáticas, y del mismo modo en la India después de la independencia a mediados del siglo XX. Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido —para el que fue frecuentemente necesario emprender guerras de delimitación de fronteras— dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Estado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del mismo país; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre del cual se puede morir. Los estudios humanísticos, las ciencias sociales y muchas veces también las ciencias naturales fueron orientadas para dar consistencia al proyecto nacional, crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concretización. En los mejores momentos, la libertad académica y la autonomía universitaria fueron parte integrante de tales proyectos, aunque los criticaran severamente. Este compromiso fue tan profundo que en muchos casos se transformó en una segunda naturaleza de la universidad, a tal punto que cuestionar el proyecto político nacional llevó consigo a cuestionar la universidad pública. La defensa reactiva ha dominado a la universidad, especialmente como respuesta a las crisis financieras, pero parece estar concluyendo la capacidad reflexiva y crítica que debe tener la universidad, ella tiene ya una lucidez que solamente sorprende a los incautos, porque dejó de

haber proyecto nacional y sin él no habrá universidad pública.[56] Efectivamente en los últimos 20 años, la globalización neoliberal lanzó un ataque devastador a la idea de proyecto nacional, concebido por ella como el gran obstáculo a la expansión del capitalismo global. Para el capitalismo neoliberal, el proyecto nacional legitima lógicas de producción y de reproducción nacional que tienen como referencia espacios nacionales, no solamente heterogéneos entre sí, sino celosos de esa misma heterogeneidad. La manifestación de esas lógicas aumenta a esa entidad política con poder sobre el territorio como lo es el Estado nacional, cuya sumisión a las imposiciones económicas es en principio problemática, en función de sus propios intereses y del capitalismo nacional del que es políticamente dependiente.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico.[57] La incapaci-

56 Otro asunto bien distinto es saber hasta qué punto la universidad no perdió en sí misma la capacidad para definir un proyecto de nación, porque está ahora reducida a identificar su ausencia. Las orientaciones que presento adelante para la reforma de la universidad buscan crear condiciones para que en el nuevo contexto en el que se encuentra la universidad, le sea posible definir en términos igualmente nuevos un proyecto de nación y no solo el registro de su ausencia.

57 Las situaciones varían de un país a otro. Por ejemplo, en Portugal el ataque neoliberal se manifestó especialmente en los dos últimos años y su impacto está todavía por definirse. Brasil ha mantenido un elevado nivel de financiamiento de las ciencias sociales. En el caso de la política científica europea, el 7º Programa-Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico que enmarca las actividades de investigación y desarrollo financiadas por la Comisión Europea para el período 2006-2010 da un énfasis 'Mayor que el pro-

dad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitarias, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales. La crisis de identidad se instaló en el propio pensamiento crítico y en el espacio público universitario —que él alimentó y del cual se alimentó— puesto en la urgencia de olvidarse de sí mismo, para no tener que optar entre, por un lado, el nacionalismo aislacionista del cual siempre se distanció y que ahora se tornó totalmente anacrónico, y por otro lado, una globalización que por efecto de escala miniaturiza el pensamiento crítico nacional, reduciéndolo a la condición de idiosincrasia local indefensa ante este imparable torrente global.

Trabajando en aguas subterráneas, esta falta de proyecto de nación solamente sabe afirmarse a través de los estados de defensa y de parálisis. Pienso, sin embargo, que la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reconstruye el proyecto de nación. Sin embargo, esto es justamente lo que está sucediendo en los países centrales. Las universidades globales de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda actúan en el marco de proyectos nacionales que tienen al mundo como su espacio de acción. De otro modo no se justificaría el apoyo que da la diplomacia de esos países a tales proyectos. Es el colonialismo de tercera generación que tiene, en este caso, por protagonistas a las colonias del colonialismo de segunda generación.

Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinvención del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinvención de la universidad. Como se verá más adelante, no hay nada de nacionalismo en esta exigencia.

---

grama-marco anterior a las áreas tecnológicas (“plataformas tecnológicas”, “política espacial”, “investigación en seguridad” etcétera) (Aporte personal de Tiago Santos Pereira).

Solo existe la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente.

DE LA PALABRA A LA PANTALLA

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la copresencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad y la exigencia de la copresencia comienza a sufrir la competencia del estar *online*. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Es sabido que la transnacionalización del mercado universitario se basa en ellas, y que al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas. Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles y, por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias

atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades.

¿QUÉ HACER?

En la segunda parte, procuraré identificar algunas de las ideas-fuerza que deben orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública.[58] Tal vez, el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública. Para identificar los sujetos, es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos. A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los designios de la universidad. Tal como lo he defendido para otras áreas de la vida social (Santos, 2002c; 2003; 2004a y 2004b), el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público,

58 A lo largo de este texto, cuando me refiero a la universidad pública asumo su carácter estatal. Bresser Pereira, que fue Ministro de Ciencia y Tecnología y de Administración Federal y Reforma del Estado en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, fue uno de los más destacados defensores de la idea de universidad pública no-estatal. No es aquí el lugar para hacer una crítica detallada a esta propuesta; pero diré solamente que, además de ser poco probable que se pueda adoptar con éxito el modelo de las universidades norteamericanas en un contexto semiperiférico, esta propuesta contiene varios riesgos: asume el fin de la gratuidad de la enseñanza pública; profundiza la desvinculación del Estado en relación con la universidad pública, ya que el Estado deja de ser su financiador exclusivo; aumenta y desregula la competencia entre la universidad pública y la universidad privada y como esta, al contrario de lo que pasa en Estados Unidos, es de calidad inferior a la universidad pública, es natural que la nivelación se dé hacia abajo.

significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global. La naturaleza política del proyecto o del contrato deriva del tipo de articulación que se busca. El contexto global está hoy fuertemente dominado por la globalización neoliberal pero no se reduce a ella. Hay espacio para articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo, que en el caso de la universidad, recuperan y amplían formas de internacionalismo de larga duración.[59] Tales articulaciones deben ser de tipo cooperativo aun cuando contengan componentes mercantiles, o

59 Se debe tener en cuenta que una articulación interuniversitaria no comercial no es en sí misma benigna. En el pasado, muchas articulaciones de ese tipo fueron el vehículo privilegiado de la dominación colonial. En el ámbito de la reforma que aquí propongo, se debe someter a escrutinio todo ese pasado colonial. La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido sino es también una reforma anticolonialista.

sea, que deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias.

La globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, y como estos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar, entonces que, en esta perspectiva, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizada con los objetivos de la globalización. El asunto no es aislar a la universidad pública de las presiones de la globalización neoliberal, porque, además de ser imposible, podría dar la impresión de que la universidad tiene un estado relativamente independiente de estas presiones. Aunque no sea exactamente el caso, podemos decir que parte de la crisis de la universidad se debe al hecho de haberse dejado cooptar por la globalización hegemónica. Lo que está en cuestión es una respuesta activa a la cooptación, en nombre de una globalización contrahegemónica.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, que aquí propongo, mantiene la idea de proyecto nacional, solo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI, solo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos no hay calificación sin que la resistencia a la globalización neoliberal

se traduzca en estrategias de globalización alternativa. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. La universidad pública sabe que sin proyecto nacional solo hay contextos globales y estos son demasiado poderosos para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad. El "exceso de lucidez" de la universidad le permite denunciar que "el emperador va desnudo" y es por eso que la reforma de la universidad será siempre diferente de todas las demás. Será autoritaria o democrática en consonancia con la instancia política que rechace o acepte verse en el espejo, no hay término medio.[60]

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad solo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se autorreformará. Por eso, el proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. La universidad pública es hoy un campo social muy fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que, en muchos países, especialmente periféricos y semiperiféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del *statu quo* y del

60 Dada la desmoralización de la universidad pública creo que muchos no verán esta lucidez y mucho menos "el exceso de lucidez". Otros, especialmente universitarios, ejercitan ese exceso de lucidez contra la universidad viendo solamente en ella privilegios y corporativismos. Con ninguno de estos dos grupos de críticos será posible contar para llevar a cabo una reforma progresista y democrática de la universidad pública.

rechazo. Esta es una posición conservadora, no solo por defender el *statu quo*, sino por estar desprovista de alternativas realistas, y que acabará, por lo tanto, sumergida en los designios de la globalización neoliberal de la universidad. Los universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal serán los protagonistas de la reforma progresista que aquí propongo.

El segundo protagonista de la respuesta a estos desafíos es el Estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Sin esta opción, el Estado nacional acabaría por adoptar más o menos incondicionalmente, o por ceder sin mucha resistencia, a las presiones de la globalización neoliberal, y en cualquier caso se transforma en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga para contradecirlo. Las opciones tienden a ser dramáticas, dada esta relación de proximidad y de amor-odio que el Estado ha mantenido con la universidad a lo largo del siglo XX. Finalmente, el tercer protagonista de las reformas que propongo son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Al contrario del Estado, este tercer protagonista tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, precisamente, como consecuencia del elitismo de la universidad y de la distancia que esta cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad. Es un protagonista que tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario.

Además de estos tres protagonistas, en los países semiperiféricos y periféricos existe un cuarto grupo que sin tener en general condiciones para ser protagonista de la reforma que aquí

propongo, puede, en tanto, integrar el contrato social que dará legitimidad y sustentabilidad a la reforma. Se trata del capital nacional. Es verdad que los sectores más dinámicos del capital nacional —los sectores potencialmente más eficaces en la construcción del contrato social— están transnacionalizados y, por lo tanto, integrados en la globalización neoliberal hostil al contrato social. Sin embargo, el proceso de transnacionalización de estos sectores en los países periféricos y semiperiféricos no ocurre sin contradicciones, y la búsqueda de condiciones que mejoren su inserción en la economía global depende del conocimiento científico, tecnológico o gerencial producido en las universidades. En esta medida, pueden tener interés en asociarse a una reforma que defienda la universidad pública, sobre todo en los casos en que no hay alternativas extra-universitarias de producción de conocimiento de excelencia.

Sobre esta posición general de la reforma de la universidad pública y sus protagonistas, se definen los siguientes principios orientadores:

ENFRENTAR LO NUEVO CON LO NUEVO

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y, en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la

definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

LUCHAR POR LA DEFINICIÓN DE LA CRISIS

Para salir de su posición defensiva, la universidad debe estar segura que la reforma no se hace en contra de ella.[61] Es aquí crucial la idea del contrato educativo porque no hay contrato cuando hay imposiciones o resistencias innegociables. Para que esto no suceda, es necesario conocer en cuáles condiciones y para qué debe salir la universidad de esta posición defensiva. Para esto, es necesario volver a tener en cuenta los conceptos de crisis de hegemonía y legitimidad. El ataque a la universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente, que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales. Además, reside aquí la primera manifestación de la pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis hegemónicamente, es decir con autonomía, de modo que la sociedad se vea reflejada en ella. Además, esta pérdida justifica el nivel más profundo de la dominación de las posiciones defensivas. Por eso es determinante definir y sustentar una nueva definición contrahegemónica de la crisis.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinario, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía. La universidad no ha podido, hasta ahora, sacar provecho de estas

61 Con esto quiero tan solo decir que el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático.

transformaciones, y por eso se ha adaptado mal a ellas o las ha considerado hostiles.[62] Como vimos, esto se debió a una pluralidad de factores: crisis financiera, rigidez institucional, muchas veces exigida por el mismo Estado que proclamaba flexibilidad; una concepción de libertad académica y de *expertise* que impidió traer a la universidad nuevos perfiles profesionales capaces de lidiar creativamente con las transformaciones; incapacidad de articular la valiosa experiencia de interacción presencial con la interacción a distancia; una cultura institucional perenne que desvaloriza los cambios. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

LUCHAR POR LA DEFINICIÓN DE UNIVERSIDAD

Hay un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. El gran problema de la universidad en este campo ha sido el hecho de entender fácilmente por universidad aquello que no lo es. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como estas funciones fueron adicionadas sin articulación lógica, el mercado de la educación superior pudo autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas.

Las reformas deben partir del supuesto de que, en el siglo XXI, solo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades

62 Esto no significa que muchas universidades no hayan usado creativamente las nuevas tecnologías de información y comunicación para democratizar el acceso al conocimiento, y especialmente, para estrechar las relaciones con la sociedad. Este texto se refiere a la tendencia general.

privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado.

La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior.[63] En lo que respecta a las universidades públicas que no lo son verdaderamente, el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública, propuesta más adelante, que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de postgrado autónomos, hacerlo en alianza con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible —y mucho menos recomendable— desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el postgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreo permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobra para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

63 Este texto aborda exclusivamente el asunto de la universidad y por eso no me refiero al papel de la educación superior no universitaria. Atribuyo a este último gran importancia, pero me parece importante que su diferencia en relación con la universidad debe ser clara, para que la educación superior no universitaria no caiga en la tentación de dedicar sus energías a pasar por aquello que no es.

RECONQUISTAR LA LEGITIMIDAD

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecologías de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales, pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad poscolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

ACCESO

En el área del acceso, la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países, los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida posmasificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación, porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales.

En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo *brain drain* (fuga de cerebros), particularmente en la India y también presente en algunos países africanos como Kenia y Ghana.

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas.[64]

2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos.[65]

   Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda

64 En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal, por ejemplo, varias facultades y centros de investigación "adoptan" algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa "Ciencia Viva" creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media. Ver más adelante el apartado sobre universidad y escuela pública.

65 Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es solo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de este. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.

3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupo u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a esta y debe ser objeto de medidas específicas. En la India, la discriminación de casta es objeto de acción afirmativa, a pesar de actuar en conjunción con la discriminación de clase y de sexo. En Sudáfrica, la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de darse conjuntamente con la discriminación de clase. La reforma de la universidad debe dar una centralidad más específica a las acciones contra la discriminación racial. Así como sucede en India o en Sudáfrica, estas acciones deben estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos, y en general, al mercado de trabajo vinculándose el proyecto de nación y dando testimonio de este.

   En Brasil, las políticas de acción afirmativa asumen hoy un destacado lugar y merecen una mención especial. Como respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales para la democratización del acceso a la educación superior, especialmente del movimiento negro; el gobierno de Lula lanzó en el primer semestre de 2004 el programa “Universidad para Todos” (PROUNI) que preconiza una acción afirmativa basada en criterios raciales y socioeconómicos. Dos proyectos de ley elaborados por el Ministerio de Educación y presentados al Congreso

Nacional definen los criterios y los instrumentos de esa nueva política de inclusión social en la educación superior. El primer proyecto prevé la beca de estudio integral para alumnos de bajos ingresos, a ser concedida por las propias instituciones privadas de educación superior contra algunas garantías fiscales ya concedidas por el Estado.[66] De acuerdo con la propuesta del Ejecutivo, las instituciones que adhieran al programa deberán destinar por lo menos el 10% de sus vacantes para estudiantes de bajos ingresos y profesores de la red pública de educación básica. La segunda propuesta legislativa determina que las instituciones públicas federales de educación superior deberán destinar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes de las instituciones educativas públicas. Estas vacantes, a su vez, deberán ser distribuidas de manera que se refleje la composición étnica de cada estado de la Federación, pudiendo las instituciones de educación superior designar el porcentaje de vacantes para estudiantes negros y para estudiantes indígenas. En consonancia con el principio de autonomía universitaria, el proyecto garantiza la posibilidad para que cada institución determine los criterios de distribución y de selección para la inscripción en estas vacantes reservadas a los estudiantes de bajos ingresos y para los grupos sociales poco representados en la educación superior. Estas propuestas representan un esfuerzo meritorio en el sentido de combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, que ha sido responsable en buena parte de la pérdida de legitimidad social de la universidad y es por eso que debemos reconocerlas. Pero también ha

66 Los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas representan 839,7 millones de reales al año. Este monto se refiere a la exoneración fiscal. De acuerdo con la legislación brasileña, las instituciones filantrópicas están exentas de la contribución patronal y otros tributos federales. Además de los incentivos fiscales, la educación superior privada cuenta en este año con una asignación de 829 millones de reales para el programa de Financiamiento Estudiantil. Desde su instauración en 1999 este programa ha beneficiado a 218 mil estudiantes (*Folha de S. Paulo*, 12 de abril de 2004).

habido muchas resistencias. En el debate ha incidido el punto de vista convencional de la contraposición entre democratización del acceso y meritocracia, así como otros temas nuevos, como el del método de la reserva de vacantes y las dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad con un alto componente mestizo.[67]

Algunas de las universidades públicas más prestigiosas y competitivas, como la Universidad de São Paulo (USP), se han resistido a la presión social en favor de las políticas de acción afirmativa pese a la cantidad de pruebas de su carácter elitista,[68] y han propuesto medidas alternativas de inclusión social que preserven el criterio del mérito para el ingreso a la educación superior.[69]

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso —así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de ecologías de saberes— debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La

67 En cuanto al tema del criterio racial, el proyecto del Gobierno propone el criterio de la autodeclaración.

68 Es el caso de la USP que en lugar de facilitar el acceso se propone "reforzar la competitividad de los jóvenes pobres". Para eso está abriendo cursos preparatorios para el primer semestre destinados a estudiantes de instituciones públicas y ampliando la exención del pago de inscripción del ingreso para los alumnos con carencias económicas (*Folha de S. Paulo*, 30 de mayo de 2004).

69 Un estudio reciente reveló, por ejemplo, que solamente una calle, la Bela Cintra, ubicada en la zona cercana a los Jardines concentra más estudiantes en el primer semestre de la USP de 2004 que los 74 barrios periféricos de la zona Sur. Los barrios de la elite de Sao Paulo que representan el 19,5% de la población total de la ciudad, responden por el 70,3 % del ingreso de la USP, mientras que los barrios periféricos que concentran el 80,5 % de la población, ocupan apenas del 29,7 % de las vacantes de la universidad (*Folha de S. Paulo*, 30 de mayo de 2004). El estudio fue realizado por el Núcleo de Apoyo a los Estudios de Grado (Naeg), vinculado al Instituto de Matemática y Estadística de la USP. Los resultados completos están disponibles en la página del Naeg. En <www.naeg.prg.usp.br>.

universidad no solo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

EXTENSIÓN

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Este es un área que, para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios, y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: "incubación" de la innovación, promoción

de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios.[70] En este caso, estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de esta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación, involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida cuya solución de los problemas puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores, y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad

70 Esto es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades.

otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

ECOLOGÍAS DE SABERES

Las ecologías de saberes son una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. Las Ecologías de Saberes son, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico,

transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente.[71]

Bajo formas muy diferentes, pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

Las Ecologías de Saberes son un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y las ecologías de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los “talleres de ciencia” (*science shops*). Con base en las experiencias de investigación acción y del activismo de científicos y estudiantes en los años 1970, fueron

71 El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna. En Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil solo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX, y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.

creados los talleres de ciencia y se constituyeron en un movimiento con algún dinamismo en varios países europeos. Después de un período de relativo declive, el movimiento está resurgiendo hoy en Europa con el apoyo de programas de la Comisión Europea, y también en otras partes del mundo. En los Estados Unidos hay un movimiento cercano aunque con otras características, la "investigación comunitaria" (*community-based research*). Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red "conocimiento vivo" (*living knowledge*), busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y las Ecologías de Saberes. Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de esta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etcétera, facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etcétera). La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención.[72] En universidades de

72 La participación solo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de con-

algunos países (Dinamarca, por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de posgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades —presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado— se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como "incubadoras" de solidaridad y de ciudadanía activa.[73]

Los talleres de ciencia, entre otros ejemplos, demuestran cómo la universidad en tanto institución pública podrá asumir una orientación solidaria tanto en la formación de sus estudiantes, como en sus actividades de investigación y de extensión. Además de los talleres de ciencia, otras iniciativas que se desarrollan, buscan la contextualización del conocimiento científico. Tienen en común la reconceptualización de los procesos y las prioridades de investigación a partir de los usuarios y la transformación de estos en coproductores de conocimiento. Véase, por ejemplo, la contribución de los enfermos de sida en el desarrollo de pruebas clínicas y de la misma orientación de la agenda de investigación para la cura de la enfermedad en el caso de Brasil y Sudáfrica.

---

sulta, se conducen hoy proyectos de "asistencia" Norte-Sur inocultablemente neocoloniales.

73 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder (2003).

UNIVERSIDAD Y ESCUELA PÚBLICA[74]

Al tratar el tema del acceso, hice referencia a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria. Esta vinculación merece un tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este texto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Es un tema de una creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública —la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela— un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generados por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de *tests* estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la *performance*, *choice* y *accountability*, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos

74 Esta sección les debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate, y acusada frecuentemente de defender el *statu quo* de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (*locus*) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza[75] de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El "entrenamiento y capacitación de profesores" se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de esta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de esta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa

75 Es este el caso de Brasil, en donde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996) establece que, a partir de 2007, todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.

del *statu quo*. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de una reforma universitaria progresista y democrática.[76] El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua;
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica;
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción;
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

UNIVERSIDAD E INDUSTRIA

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo. Además son, también, áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma

76 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo, en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (Aporte personal de Paulino Motter).

progresista. Hay, sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se trata de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge, también hoy, de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de "sociedad del conocimiento" y "economía basada en el conocimiento" es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como esta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como "incentivos" para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo, y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en el que hay mayor

brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito donde ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario, antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad y, que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la universidad. Inclusive en los Estados Unidos donde la empresarialización del conocimiento ha avanzado más, es defendido hoy que el liderazgo tecnológico del país esté soportado en un cierto equilibrio entre la investigación básica, realizada en las universidades sin

interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta al ritmo y al riesgo empresariales.

2. Las agencias públicas de financiamiento de la investigación deben regular –pero sin eliminar– el control de la agenda por parte de la comunidad universitaria en nombre de los intereses sociales considerados relevantes y que obviamente están lejos de ser apenas relevantes para la actividad empresarial. El uso creciente de los concursos para la llamada investigación dirigida (*targeted research*) debe ser moderado por concursos generales en los que la comunidad científica especialmente la más joven, tenga posibilidad de desarrollar creativa y libremente nuevas áreas de investigación, que no suscitan ningún interés por parte del capital o del Estado. La investigación dirigida se centra en lo que es importante hoy para quien tiene el poder de definir lo que es importante. Con base en ella, no es posible pensar el largo plazo y, como lo dije antes, este es tal vez el único nicho de hegemonía que le queda a la universidad. Por otro lado, la investigación dirigida y más aún, la investigación comercialmente contratada y la consultoría, imponen ritmos de investigación acelerada presionados por la sed de resultados útiles. Estos ritmos impiden la maduración normal de los procesos de investigación y de discusión de resultados, cuando no atropellan inclusive los protocolos de investigación y los criterios de evaluación de resultados.

No se excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto. Lo importante es que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales.

El tema más polémico en este ámbito es el del patentamiento del conocimiento. En los países centrales la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas,

en la biotecnología, por ejemplo, comienza a transformar por completo los procesos de investigación y las relaciones al interior de la comunidad científica, obstruyendo y afectando la actividad colectiva de los procesos de investigación y la discusión libre y abierta de los resultados. Para muchos, cuestiona inclusive el propio avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal en las prioridades de la investigación. El problema del patentamiento es uno de los que mejor revela la segmentación global de la producción de conocimiento. Esto solo es relevante en unos pocos países, en los que hay gran capacidad de absorción comercial del conocimiento producido.

EL REFUERZO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Reconozco que lo que acabo de proponer es un amplio programa de responsabilidad social de la universidad y solamente así la universidad pública puede luchar eficazmente por su legitimidad. La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solos, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales. Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El Estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera no les permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales. Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social,

pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica —que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad— asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y, por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

CREAR UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

La quinta gran área de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública tiene relación con el campo institucional. Dije antes que la virulencia y lo sobresaliente de la crisis institucional residen en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Por eso, me concentré hasta ahora en esas dos crisis. Luego, defendí que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable no solo por el surgimiento de muchas otras instituciones, sino también por el aumento de la segmentación interna de la red de universidades, al nivel nacional o global. La universidad no es hoy la organización única que fue, y su heterogeneidad vuelve más difícil identificar lo que es.[77] Los procesos de globalización hacen más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la

77 De ahí la importancia de la lucha por la definición de universidad que referí antes.

sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que aquí propongo está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y evaluación participativa.

RED

La primera idea es la red nacional de universidades públicas. En casi todos los países hay asociaciones de universidades, pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian. Más allá de esto, propongo que el bien público de la universidad pase a ser producido en red, lo que significa que ninguno de nosotros en la red puede asegurar por sí mismo cualquiera de las funciones en que se traduce ese bien público, ya sea el de producción de conocimiento, la formación de grado y de posgrado o la extensión. Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades,[78] dado que las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, a pesar de ser esgrimida públicamente en nombre de la universidad contra actores externos, ha sido frecuentemente utilizada al interior del sistema universitario para contraponer universidad contra universidad. Donde

78 Tal vez por eso sea necesario programar procesos de transición que garanticen un pasaje intergeneracional, porque es de prever que las generaciones más adultas (y con más poder hoy) se resistan a cualquier cambio en este sentido.

existe la competencia por el *ranking*, se incentiva la separación, y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades en un momento dado y sin ninguna medida compensatoria, tiende a agudizar aún más el tope de la pirámide, profundizando así, la segmentación y la heterogeneidad.[79]

Si se hace la reforma como propongo, en el sentido de fortalecer la universidad pública en su conjunto, de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, la construcción de una masa crítica es una precondición y esta solo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes componentes de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que cada universidad pretende responder al contexto local o regional en el que está inserta. Por el contrario, esa especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red. Por ejemplo, en Brasil, conocí experiencias riquísimas de extensión en las universidades del Norte y el nordeste que son totalmente desconocidas o poco valorizadas en el centro-Sur y en el Sur; estoy seguro que también ocurre lo inverso.

La red busca, entonces, fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización.

No se trata de llevar las universidades de excelencia a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de

79 La idea de establecer *ranking* no es en sí negativa, todo depende de los criterios que lo definen y del modo, transparente o no, como estos sean aplicados. En el marco de la reforma que propongo las jerarquías deberían servir especialmente para estimular el desempeño de las redes.

desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás. En oposición a lo que comúnmente se piensa, en un contexto de globalización neoliberal, la concentración de la investigación y del posgrado en pocas universidades o centros de excelencia expone a la universidad pública a grandes vulnerabilidades, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos. Como mencioné antes, esas universidades, inclusive las mejores, son presa fácil de las universidades globales de los países centrales y lo serán entre más aisladas y desconectadas estén.

La reforma orientada a una globalización solidaria de la universidad como bien público tiene que partir de la solidaridad y de la cooperación al interior de la red nacional de universidades; esta red nacional debe estar desde el comienzo transnacionalizada, es decir, debe integrar universidades extranjeras interesadas en formas de transnacionalización no mercantil. Obviamente que esas relaciones —llamadas hoy "relaciones internacionales"— ya existen; solo que deben ser intensificadas hasta el punto que sean tan constitutivas de la red, que dejen de ser consideradas externas o apéndices.

La reforma debe promover la constitución de la red, pero la red no se decreta; es necesario crear una cultura de red en las universidades y esto no es una tarea fácil. Porque ni siquiera en el interior de la misma universidad ha sido posible crear una verdadera red. Esta cultura no se crea de un momento a otro. Tal vez sea posible crearla de una generación a otra y el impulso para constituirla dependerá en buena medida de la percepción que se tenga de que, sin red, una universidad pública sucumbirá sin gloria alguna en el mercado y la transnacionalización del comercio de la educación superior. Cuando la red se convierte en un asunto de supervivencia, la universidad deberá considerarlo como un asunto de principio.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificar, democratizar y cualificar. La teoría de las redes provee hoy pistas valiosas a las organizaciones. Pueden ser multinivel o multiescala, deben fomentar la formación de módulos (*clusters*) y en general, promover el crecimiento de la

multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.

Pienso que en la constitución de una red podría ser útil tener como ejemplo a la Unión Europea.[80] Como ya mencioné, la política universitaria europea busca crear una red universitaria europea que prepare en conjunto a sus universidades para la transnacionalización de la educación superior. Aunque no esté de acuerdo con el excesivo énfasis mercantil de la transnacionalización, pienso que es una estrategia correcta, porque parte de la verificación de que las relaciones entre las universidades europeas se pautaron, hasta hace muy poco, por la heterogeneidad institucional, una enorme segmentación y un casi total aislamiento recíproco, es decir, unas condiciones que no favorecen este nuevo punto de partida para la inserción de las universidades europeas en el contexto de la globalización de la educación superior. Lo que está haciendo la Unión Europea a nivel internacional entre los países que la integran, es en verdad una tarea mucho más difícil que la exigida a nivel nacional. Si una región central en el sistema mundial, en este estado de vulnerabilidad a escala global en este campo, decide prepararse a lo largo de más de una década, para remediar, a través de la constitución de una red de universidades —en la lógica de lo ocurrido en otras áreas del comercio mundial—, no me parece que se deba esperar menos de eso, especialmente de los grandes países periféricos, como Brasil, teniendo en cuenta, por un lado, el potencial de desarrollo que posee y, por otro lado, la fragilidad de ese potencial si no fuera correctamente aprovechado.

La organización de las universidades dentro de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación-acción y ecologías de saberes. Además de eso, debe facilitar la

80 Puede tenerse en cuenta también la red AUGM (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo) que congrega a 15 universidades públicas de MERCOSUR (Aporte personal de Denise Leite).

adaptación de la universidad a las transformaciones que están ocurriendo en la producción del conocimiento. El modelo de institucionalidad que hoy domina, fue moldeado por el conocimiento universitario y no se adecua al conocimiento pluriuniversitario. El pasaje, como vimos, es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. Esta transición es más evidente en los países centrales y es también detectable en los países periféricos y semiperiféricos; si bien en estos últimos el pasaje no es autónomo sino heterónomo y en el peor de los casos, resultado de imposiciones de las agencias financieras internacionales. En la fase de transición en la que nos encontramos, los dos tipos de conocimiento coexisten y el diseño institucional debe ser suficientemente dúctil para albergarlos a ambos y para posibilitar que el conocimiento pluriuniversitario no sea contextualizado únicamente por el mercado y, por el contrario, sea puesto al servicio del interés público, de la ciudadanía activa y de la construcción de alternativas solidarias y de largo plazo.

Los cambios institucionales no van a ser fáciles, pero son el único medio para resistir con éxito a las enormes presiones, que procuran alinear la organización y la gestión de las universidades con el modelo neoliberal de sociedad. El supuesto de las reformas que propongo, es que el Estado reformista le brinde a la universidad las condiciones para resistir a tales presiones. Claro que, si fuera el mismo Estado quien presiona para la empresarialización de la universidad, entonces le compete a esta resistirse a la reforma del Estado. Es lo que ha venido pasando en España, en la lucha de los rectores y profesores de las universidades públicas contra la tentativa de reforma conservadora de la universidad; también en Italia, específicamente en la lucha contra la precarización contractual de los docentes; y en Francia, en la lucha contra la desresponsabilización del Estado en las áreas de ciencia y cultura.

El modelo convencional de conocimiento universitario domina hoy todavía los cursos de grado, pero sufre una creciente interferencia en el conocimiento pluriuniversitario a nivel de posgrado y de investigación. El hecho de que las unidades orgánicas tradicionales hayan sido moldeadas por el modelo universitario, explica en buena parte la resistencia a conceder al posgrado y a la investigación, la centralidad que deben tener en las próximas décadas. Es necesario entonces, crear otras unidades orgánicas transfacultades y transdepartamentales que, además, pueden estar articuladas a la red y no exclusivamente en una de las universidades que la integran. Uno de los objetivos centrales de las nuevas unidades, debe ser la búsqueda de una mayor integración entre los posgrados y los programas de investigación.

DEMOCRACIA INTERNA Y EXTERNA

Además de la creación de la red, la nueva institucionalidad debe tener como objetivo, la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando se habla de democratización de la universidad debemos tener en mente la cuestión del acceso y el fin de las discriminaciones que la limitan. Pero la democratización de las universidades incluye también otras dimensiones. En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etcétera. Apelar a la democracia externa es una ambigüedad porque esta es realizada por grupos sociales diferentes con intereses contradictorios. Por un lado, el requerimiento viene del mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad o para justificar la necesidad de ampliar el acceso a la universidad, lo que es posible mediante la privatización de la universidad, o para defender una mayor cercanía entre la

universidad y la industria. En estos casos, la democratización externa implica una nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios, y en última instancia, la transformación de la universidad en un negocio.

Por otro lado, la demanda para la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas interesadas en la transición desde el modelo universitario al modelo pluriuniversitario; estas fuerzas proceden, sobre todo, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la democratización de la universidad pública. El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito.

Este segundo llamado a la democracia externa persigue de hecho, neutralizar el primero, es decir, la privatización de la universidad. La demanda por la privatización tuvo, en la última década, un impacto enorme en las universidades de muchos países, al punto que los investigadores universitarios han perdido buena parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más relevante es la manera como se definen hoy las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las grandes enfermedades que afectan a gran parte de la población del mundo (malaria, tuberculosis, sida) no forman parte de las prioridades de investigación.[81] A partir del momento en que los mecanismos de autorregulación de la comunidad científica pasan a estar dependientes de los centros de poder económico, solamente una presión democrática externa podrá llevar a que los temas

81 La malaria tiene una incidencia exclusiva en los países del Sur. La tuberculosis tiene una incidencia trece veces mayor en el Sur que en el Norte El Sida tiene también una incidencia superior en el Sur, pero es suficientemente perturbadora en el Norte, lo que justifica que, en la vacuna contra el sida, se invierta siete veces más de lo que se invierte en la vacuna contra la malaria (Archibugi & Bizarri, 2004).

sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación.

La necesidad de una nueva institucionalidad de democracia externa es fundamental para tornar transparentes, mensurables, regulables y compatibles las presiones sociales sobre las funciones de la universidad. Y sobre todo para debatir en el espacio público de la universidad y tornarlas objeto de decisiones democráticas. Esta es una de las vías de democracia participativa necesarias para la nueva base de legitimidad de la universidad. Articulada con la democracia externa, está la democracia interna. Este fue un tema destacado en los países centrales en la década de 1960 y todos los países que pasaron por períodos de dictadura, introdujeron en la segunda mitad del siglo XX formas de gobierno democrático en la universidad, después del derrocamiento de la dictadura. La presión empresarial sobre la universidad comenzó a hacer un ataque sistemático a esa democracia interna; la razón era obvia: el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores y esto no ocurre si se mantienen activos los mecanismos de democracia interna, ya que ellos sustentan la libertad académica que bloquea el paso a la proletarización. Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de gestión y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración, por un lado, y docencia e investigación, por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, así, fuertemente hostil con la democracia interna. No sucede lo mismo con la democracia externa de origen comunitario y solidario. Por el contrario, la democracia interna puede potenciar la democracia externa y viceversa. Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por el valor que tiene en sí misma, mas también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad-industria. La democracia externa puede concretarse, por ejemplo, a través de consejos sociales, social y culturalmente diversos, con participación asentada en la relevancia social y no en las contribuciones financieras, definidas a nivel territorial

(local, regional), sectorial, clasista, racial, sexual. La participación en los órganos de democracia interna deberá así ser informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora más distantes de la universidad.[82] Lo importante es que los consejos no sean una mera fachada, y para esto, más allá de sus funciones consultivas, deben tener participación en los procesos de democracia participativa que sean adoptados en el interior de la universidad.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Finalmente, la nueva institucionalidad debe incluir un nuevo sistema de evaluación que incluya a cada una de las universidades y a la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación. Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos de la reforma indicados anteriormente, especialmente relacionados con las tareas de legitimación y con la valoración de las transformaciones en la producción y distribución del conocimiento y sus relaciones con las nuevas alternativas pedagógicas. Esto significa que el desempeño de los docentes y de las unidades orgánicas deben ser vistos también a la luz de estos criterios. También aquí hay que tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa. La primera es hoy fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional. Se trata de una evaluación cuantitativa, externa, del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, especialmente las de extensión, por más relevantes que sean en el plano social. En el caso de la investigación, se centra en lo que es más

82 En Brasil, donde esta distancia es enorme, el éxito de la articulación entre democracia interna y democracia externa depende de la voluntad política y de la eficacia que orientan las medidas del campo del acceso, la investigación-acción, la extensión y las ecologías de saberes. Los diferentes grupos sociales solamente estarán convencidos de las ventajas de la participación en el gobierno de la universidad, si este tiene un retorno bien concreto.

fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y lugares de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad-industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista, o en intercambio de favores evaluativos.

REGULAR EL SECTOR UNIVERSITARIO PRIVADO

La reforma de la universidad como bien público que acabo de delinear no será viable si los principios que la orientan, no están acompañados de dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Paso a tratar brevemente cada una de ellas.

LA UNIVERSIDAD PRIVADA

En cuanto a la universidad privada, y partiendo del principio de que la universidad es un bien público, el gran interrogante es saber en qué condiciones un bien público puede ser producido por una entidad privada. Antes mencioné al sector privado como consumidor de servicios universitarios. Paso ahora a centrarme en el sector privado como producto. Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero, en la actualidad, la gran mayoría busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de posgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

El modo como se constituyó este sector privado de educación superior diverge de país a país. Más en los países periféricos y semiperiféricos, donde había un sector público universitario, el desarrollo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado;[83] actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones. De este modo, el sector privado se ahorró la formación de sus propios cuadros, aprovechándose de todo el conocimiento y formación producidos por la universidad pública. Esto significó una masiva transferencia de recursos de la universidad pública hacia las nuevas universidades privadas, una transferencia de tal tamaño y tan salvaje, que es legítimo concebirla

83 En el caso de Brasil, otro factor fue permitir la jubilación precoz, con salario integral, en las universidades públicas.

como proceso de acumulación primitiva por parte del capital universitario con la consiguiente descapitalización y desarticulación de la universidad pública. Como dije, se trató de una opción política y diferentes países tomaron opciones diferentes. Portugal es un caso paradigmático de lo que acabo de describir. España es un caso particularmente diferente.[84] Por un lado, la autonomía regional llevó a que cada comunidad autónoma quisiera crear su propia universidad, lo que produjo una enorme expansión de la universidad pública. Por otro lado, los intentos del ex presidente José María Aznar (1996-2004) de equiparar el tratamiento de las universidades públicas y privadas y facilitar la transferencia de recursos de las primeras hacia las segundas, fueron parcialmente frustradas por la fuerte oposición de la comunidad universitaria. Asimismo, las universidades privadas han crecido en España y en Madrid ya son mayoritarias, aunque la mayor parte de estudiantes frecuente universidades públicas.[85]

Es evidente que el caso brasileño se aproxima más al caso portugués que al español.[86] Siendo así, la primera señal del verdadero objetivo de una reforma de la universidad pública estará dado por el modo como en esa reforma (o fuera de ella) se posicione el Estado frente a las universidades privadas. Si el Estado asume una actitud cómplice con lo que pasa en estas últimas, las universidades públicas podrán concluir sin más que la reforma se hace

84 Le debo a Juan Carlos Monedero las informaciones sobre el caso español.

85 En España, tal como en Portugal, hay dos tipos de universidades privadas, las universidades católicas que han estado muy ligadas en España al Opus Dei, y las universidades-negocio que surgieron sobre todo en la década de 1990. Un tema no abordado en este texto es el surgimiento de un nuevo tipo de universidades vinculadas a iglesias protestantes de varias denominaciones, un fenómeno especialmente evidente en América Latina, más también presente en África.

86 En Brasil, el primer impulso al sector universitario privado se dio en la dictadura, en la década de 1970. Pero la verdadera expansión y consolidación del mercado educativo, ocurrió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

en contra de ellas, debiendo extraer las debidas inferencias. Naturalmente, los adeptos al credo neoliberal exigirán igualdad entre el sector público y el sector privado, una exigencia que evidentemente no hicieron cuando se creó el sector privado. El tratamiento preferencial que la reforma debe dar a la universidad pública no se apoya solamente en el hecho de que la universidad pública realiza funciones de interés público, que por definición no pueden ser realizadas en el mercado de diplomas universitarios. Se apoya, todavía, en la necesidad de corregir algunos defectos de la competencia desleal y de la apropiación indebida de recursos de la que ha sido víctima la universidad pública en las dos últimas décadas.

Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al Estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación del Estado con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización. En un período de austeridad financiera, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado. A su vez la regulación de la universidad privada debe ser tanto indirecta como directa. La regulación indirecta ocurre con la expansión y cualificación de la universidad pública influyendo sobre la disminución del negocio universitario rentable. La situación diverge de país a país, pero en general, con excepción de Estados Unidos, el sector privado ocupa la base de la pirámide de calidad y no el tope.

La regulación directa del mercado universitario se hace con el aumento de las condiciones de autorización y acreditación en combinación con la evaluación de resultados. La acreditación debe estar sujeta a la renovación y la evaluación debe seguir los criterios de evaluación de las universidades públicas. Debe evitarse a toda costa el *dumping* social de la formación universitaria, una situación inminente en sectores saturados del mercado (por ejemplo, las carreras de derecho y de administración) y casi siempre concentrados en las regiones de mayor densidad poblacional. La regulación estatal del mercado universitario es un tema polémico y políticamente sensible por dos razones principales. En primer lugar, el sector privado creció descontroladamente y tiene

hoy un poder político muy excesivo en relación con lo que podría originarse en la calidad de los servicios que presta. Este poder político es potenciado por la acción de las agencias financieras internacionales que promueven la transnacionalización de los servicios de educación superior, ya que ella se apoya en un mercado que se quiere hacer de forma desregulada. En segundo lugar, el sector privado, cuando ocupa la base de la pirámide de calidad, tiende a prestar servicios a los hijos de las clases trabajadoras y a los grupos sociales discriminados[87]. Estos se transforman fácilmente en un arma de apoyo contra la exigencia regulatoria.

La manera de avanzar es a través de un contrato social, siempre y cuando los actores involucrados acepten los principios políticos que orientan la contratación. Se trata de un contrato diferente del que se ha establecido con las universidades públicas. En el caso de las universidades privadas con fines lucrativos, el contrato será exigido en razón de la naturaleza de los servicios prestados y el carácter mercantil de su prestación. En el caso de las universidades privadas comprobadamente sin fines lucrativos, el contrato social educativo tiene que ser diferente, combinándose lo que está en vigor para el sector público y lo que está en vigor para el sector privado no lucrativo.

EL ESTADO Y LA TRANSNACIONALIZACIÓN DEL MERCADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El último principio de la reforma de la universidad como bien público, resulta del análisis que hice sobre la polarización entre globalizaciones contrapuestas que están caracterizando hoy las relaciones internacionales. Consiste en fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicarlas en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes

87 El caso brasileño presenta una particularidad en este campo. En la medida en que las instituciones privadas también son frecuentadas por un grupo significativo de clase media, en general son personas ya empleadas, con un nivel relativamente elevado de ingresos.

comerciales. Es este el sentido de la globalización alternativa en el área de la universidad. Por razones diversas, merecen reflexión los ejemplos mencionados antes de la Unión Europea y de Sudáfrica. En los países periféricos y semiperiféricos, se deben buscar sinergias regionales porque en esta escala la densificación de las redes hace más fácil y más eficaz la lucha contra la globalización neoliberal de la universidad. En el caso de los países de lengua oficial portuguesa, la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es un espacio multilateral con un enorme potencial para la transnacionalización cooperativa y solidaria de la universidad. A los países semiperiféricos de este espacio, Brasil y Portugal, les corresponde la iniciativa de dar los primeros pasos en esta dirección: cursos de grado y posgrado en red, circulación fácil y estimulada de profesores, estudiantes, libros e informaciones, bibliotecas *online*, centros transnacionales de investigación sobre temas de interés específico para la región, sistemas de bolsas de estudios y líneas de financiamiento de investigación destinadas a estudiantes y profesores interesados en estudiar o investigar en cualquier país de la región, etcétera. Este espacio regional debe articularse con el MercoSur y en general con América Latina, correspondiendo a Brasil y Portugal su articulación con España y con los países latinoamericanos y africanos para la realización de este proyecto. Esta es una alternativa exigente pero realista, fuera de la cual no será posible para ningún país de esta región resistir individualmente a la avalancha de la mercantilización global de la educación.[88]

CONCLUSIÓN

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad, en cuanto bien público, reside en ser la

88 La brillante diplomacia brasileña de los dos últimos años abre aún otras opciones en la construcción de las redes. Me refiero a las redes entre los tres países semiperiféricos que han venido luchando por una mayor justicia social en las relaciones Norte/Sur: Brasil, India y Sudáfrica.

institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses.

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior. Es posible que en este texto haya hecho sobresalir más las amenazas externas que las internas. Al contrario, en mi primer trabajo sobre la universidad mencionado en el prefacio, di una mayor atención a la amenaza interna. La razón de esta inflexión en el énfasis se debe al hecho de que los factores de amenaza interna antes identificados, están potenciados hoy a través de una perversa interacción, que escapa a muchos, con los factores de amenaza externa. Estoy más consciente que nunca de una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad y por eso es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal. Es por eso que la emergencia de un mercado universitario, primero nacional y ahora transnacionalizado, torna más evidentes las vulnerabilidades de la universidad pública y constituye una seria amenaza al bien público que produce o debería producir.

La conjunción de factores de amenaza interna y de factores de amenaza externa está bien patente en la evaluación de la capacidad de la universidad para pensar el largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Quien trabaja hoy en la universidad sabe que las tareas universitarias están dominadas por el corto plazo, por las urgencias del presupuesto, la competencia entre facultades, el empleo de los licenciados, etcétera. En la gestión de estas urgencias, florecen tipos de profesores y de conductas que poca utilidad y relevancia tendrían si en vez de urgencias, fuese necesario identificar y potenciar las emergencias donde se anuncia el

largo plazo. Este estado de cosas, que se debe ciertamente a una pluralidad de factores, no puede con todo dejar de ser pensado en conjunción con las señales que poderosos actores sociales van dando desde el exterior de la universidad.

¿Cuál es el retorno social de pensar el largo plazo, de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso para la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado? En la lógica del Banco Mundial la respuesta es obvia: el retorno es nulo, si existiese, sería peligroso, y si no fuese peligroso, no sería sustentable, pues estaría sujeto a la competencia de los países centrales que tienen en este dominio ventajas comparativas inequívocas. Si esta lógica global y externa no encontrase terreno propicio para ser apropiada local e internamente, no sería por cierto peligrosa.

La propuesta que presenté en este texto, está en las antípodas de esta lógica global y externa, y procura crear las condiciones para que esta no encuentre un terreno acogedor que facilite su apropiación interna y local en cada universidad, y en cada una a su modo.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.

Porque los aliados son pocos, y los intereses hostiles al florecimiento de la universidad pública tienen hoy mucho poder en el interior del Estado, que bajo la forma de actores mercantiles nacionales y transnacionales, bajo la forma de agencias internacionales al servicio de unos y de otros, la reforma de la universidad como bien público tiene un significado que trasciende a la universidad. Como procuré demostrar, la universidad en tanto

bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.

BIBLIOGRAFÍA

Archibugi, D.; Bizzarri, K. 2004 "Committing to Vaccine R&D: A global science policy priority" en *Research Policy* Nº 33(10) pp. 1657-1671. En <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733304001386>.

Asmal, K. 2003 "Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) on Higher Education" en *Kagisano Issue* (Sudáfrica) Nº 3, pp. 47-53.

Banco Mundial 2002 *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options* (Nueva York: World Bank) marzo.

Chauí, M. 2003 "A universidade pública sob nova perspectiva", Conferencia de apertura de la 26ª reunión anual de ANPED (Poço de Caldas) 5 de octubre.

Gibbons, M. *et al.* 1994 *The New Production of Knowledge* (Londres: SAGE).

Hirtt, N. 2003 "Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés Sur l'université" en *Alternatives Sud* (CETRI) Nº 3(10), pp. 9-31.

Kajibanga, V. 2000 "Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola" en *Africana Studia* (CEAUP) Nº 3, pp. 137-151.

Knight, J. 2003 "Trade in Higher Education Services: the implications of GATS" *Kagisano Issue* (Sudáfrica) Nº 3, pp. 5-37.

Mehta, L. 2001 "The World Bank and its emerging knowledge empire" en *Human Organization* (SfAA) Nº 60, pp. 189-196.

Santos, B. de Sousa 2002 *A globalização e as ciências sociais* (São Paulo: Cortez).

Santos, B. de Sousa 2003 *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (Bilbao: Desclée de Brouwer).

Santos, B. de Sousa (ed.) 2004a *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (Porto: Afrontamento).

Santos, B. de Sousa (ed.) 2004b *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa* (México: Fondo de Cultura Económica).

Wachelder, J. 2003 "Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops" en *Science, Technology & Human Values* (SAGE) Nº 28, pp. 244-273.

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI. PARA UNA REFORMA DEMOCRÁTICA Y EMANCIPADORA DE LA UNIVERSIDAD*

INTRODUCCIÓN

Este texto fue escrito en 2004, diez años después de "De la idea de la universidad a la universidad de ideas". En dicho texto dentificaba las tres crisis a las que se enfrentaba la universidad. La primera fue la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la

* Extraído de Santos, B. de Sousa 2015 *La universidad en el siglo XXI* (México: Siglo XXI Editores) pp. 88-153.

producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En aquel trabajo, analizaba con algún detalle cada una de las crisis y el modo como estaba siendo abordada cada una de ellas por la universidad, especialmente en los países centrales. Mi análisis se centraba en las universidades públicas; mostraba que la universidad, lejos de resolver sus crisis, se había puesto en el papel de evitar que estas se profundizaran descontroladamente, recurriendo para ello a su larga memoria institucional y a las ambigüedades de su perfil administrativo. Se trataba de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependiente) y sin perspectivas de mediano o de largo plazo (inmediatista).

¿Qué sucedió durante los diez años siguientes? En 2004, yo preguntaba: ¿Cómo caracterizar la situación en la que nos encontramos? ¿Cuáles son las posibles respuestas a los problemas que enfrenta la universidad en nuestros días? Las respuestas están en el texto que sigue.

En la primera parte, procederé al análisis de las transformaciones recientes en el sistema de educación superior y del impacto de estas en la universidad pública. En la segunda parte, identificaré y justificaré los principios básicos de una reforma que permita a la universidad pública responder creativa y eficazmente a los desafíos a los que se enfrenta en este inicio del siglo XXI.

LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Se ha cumplido, más allá de lo esperado, el pronóstico que hice hace diez años. A pesar de que las tres crisis estaban íntimamente ligadas entre ellas y que solo podían enfrentarse de manera conjunta a través de amplios programas de acción dentro y fuera de la universidad, preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar la atención y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía, también, que la concentración en la crisis institucional podría llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis, mediante una resolución por la vía negativa: la crisis de hegemonía, por la creciente pérdida de carácter intelectual de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también.

Es necesario entonces investigar el porqué de todo esto. La concentración en la crisis institucional fue fatal para la universidad y esto se debió a una pluralidad de factores, algunos ya evidentes en el inicio de la década de los noventa, y otros que ganaron mucho peso en el transcurso de la misma década. La crisis institucional era y es, desde hace por lo menos dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. De manera semejante a lo que pasa con el sistema judicial, donde la independencia de los tribunales no es puesta en discusión por el hecho de ser financiados por el Estado. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con la justicia, el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien que, siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional.

Aunque esta crisis existía desde antes, en esta década se ahondó. Puede decirse que, en los últimos treinta años, en la mayoría de los países, la crisis institucional de la universidad fue provocada o inducida por la pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y la descapitalización de las universidades públicas. Las causas y las consecuencias variaron de país a país.[89]

En los países que vivieron dictaduras a lo largo de las tres últimas décadas, la inducción de la crisis institucional de la universidad tuvo dos razones: la de reducir la autonomía de la universidad hasta el punto máximo y hasta la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico,[90] y la de poner la universidad al servicio del proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público de la universidad y obligando a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el emergente mercado de los servicios universitarios. En los países democráticos, la inducción de la crisis estuvo relacionada con esta última razón, especialmente a partir de la década de 1980, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo. En los países que pasaron en este período de la dictadura a la democracia, la eliminación de la primera razón (control político de la autonomía) fue frecuentemente invocada para justificar la bondad de la segunda (creación de un mercado de servicios universitarios). En estos países, la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo

89 En el caso de Brasil, el proceso expansionista de la industrialización, casi totalmente presente en el endeudamiento externo, entre 1968 y 1979, condujo sobre todo después de 1975, a una profunda crisis financiera cuyos efectos se volvieron particularmente graves a partir de 1981-1983 y se prolonga hasta hoy. La crisis financiera del Estado repercutió en forma brutal en la universidad pública, al mismo tiempo que aumentó la demanda social por la expansión de la educación básica.

90 En el caso de Brasil es discutible hasta qué punto la dictadura militar afectó la autonomía universitaria —sobre todo en comparación con lo sucedido en Chile y Argentina— y si afectó uniformemente a lo largo de todo el período que duró la dictadura.

tiempo con la privatización de la educación superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas. Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y Educación. Así, con el paso de la dictadura a la democracia, insospechadas continuidades avanzaron subrepticiamente entre las rupturas manifiestas.

La inducción de la crisis institucional por la vía de la crisis financiera, acentuada en los últimos veinte años, es un fenómeno estructural resultante de la pérdida de prioridad de la universidad pública entre los bienes públicos producidos por el Estado.[91] El hecho de la crisis institucional entendida como un asunto ligado a la crisis financiera no significa que sus causas se reduzcan a esta. Por el contrario, hay que preguntarse por las causas de la crisis financiera. El análisis de estas revelará que la persistencia de la crisis institucional fue el resultado de que se condensaran en ella el agravamiento de las otras dos crisis, la de hegemonía y la de legitimidad. En este campo hubo nuevos desarrollos a lo largo de los diez últimos años, y esto es lo que paso a indicar.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los ochenta. En la universidad pública esto significó, que las debilidades

91 No quiero con esto ser entendido como suscriptor de una teoría conspirativa del Estado contra la universidad pública. Verificada la pérdida de prioridad —lo que basta como argumento para lo que explico— hay que averiguar los factores que llevaron a la universidad a perder la partida en la lucha por los fondos del Estado en un contexto de mayor competencia, provocada por la reducción global de los fondos y por el aumento de las demandas sociales.

institucionales antes identificadas —que no eran pocas— en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario.[92] El modo salvaje y desregulado como emergió y se desarrolló este mercado, es la prueba de que había en su favor una opción de fondo. Y la misma opción explicó la descapitalización y desestructuración de la universidad pública en favor del emergente mercado universitario con transferencias de recursos humanos que, algunas veces, configuraron un marco de acumulación primitiva por parte del sector privado universitario a costa del sector público.[93] En algunos países había una tradición de universidades privadas sin fines lucrativos, que habían asumido con el tiempo funciones semejantes a las públicas; gozaban y gozan de un estatuto jurídico híbrido entre lo privado y lo público. También ellas fueron objeto de la misma competencia por considerar

92 Como mostraré adelante, la idea de irreformabilidad de la universidad tiene una parte de verdad que viene desde hace tiempo. En el caso portugués (que en ese entonces también era el caso brasileño) la reforma de la Universidad de Coímbra, llevada a cabo por el Marqués de Pombal en 1772 fue hecha "desde afuera" por la comprensión que el marqués tenía de que la universidad debía entregarse al corporativismo. Nunca se reformaría por sí sola. Las universidades crean inercias como cualquier otra institución y por eso son dotadas de un valor social —relacionado con la producción de conocimiento que fácilmente sobrepasa el valor real (en términos de producción y de productividad) del conocimiento efectivamente producido por algunos de los universitarios—.

93 En el caso de Brasil, este proceso se aceleró con el sistema privilegiado de jubilaciones del sector público que facultaba a los profesores universitarios para jubilarse precozmente (millares de ellos antes de completar los 50 años) y, como consecuencia "migrar" hacia una universidad privada.

que su naturaleza no lucrativa no permitía su expansión. La opción fue entonces la mercantilización de la universidad. En este proceso identifico dos fases. En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad. Se trata de un fenómeno nuevo. Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, hasta matricial, porque es visible desde el inicio en las universidades europeas medievales. Después de la segunda guerra mundial, se tradujo en formación al nivel de postgrado de estudiantes de los países periféricos y semiperiféricos en las universidades de los países centrales y, en tiempos más recientes, asumió otras formas (por ejemplo, alianzas entre universidades de diferentes países), algunas de ellas de orientación comercial. En los últimos años, sin embargo, avanzó hacia una nueva profundización. La nueva transnacionalización es mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil.

Los dos procesos que marcan la década —la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad— son las dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. Este proyecto, que es de mediano y largo plazo, incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. Sobre las formas me referiré más adelante. En cuanto a los niveles, es posible distinguir dos. El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través

de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado, sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. Saber si este nivel fue ya conquistado es una cuestión de retórica en cuanto a su efecto sobre la universidad como bien público.

Veamos cada uno de los pilares de este vasto proyecto político educativo en curso.

LA DESCAPITALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

La crisis de la universidad pública por vía de la descapitalización es un fenómeno global, aunque sean significativamente diferentes sus consecuencias en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global. En los países centrales la situación es diferente. En Europa, donde con excepción de Inglaterra, el sistema universitario es casi totalmente público, la universidad pública ha tenido en general, poder para reducir el ámbito de la descapitalización, al mismo tiempo que ha podido desarrollar la capacidad para generar ingresos propios del mercado. El éxito de esta estrategia depende en buena medida del poder de la universidad pública y sus aliados políticos para impedir el surgimiento significativo del mercado de las universidades privadas. En España, por ejemplo, esa estrategia tuvo éxito hasta ahora, pero en Portugal fracasó totalmente. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, a lo largo de la década, emergió en casi todos los países europeos un sector privado no universitario destinado al mercado del trabajo. Este hecho llevó a las universidades a responder con la modificación estructural de sus programas y con el aumento en la variedad de estos. En Estados Unidos, donde las

universidades privadas ocupan el tope de la jerarquía, las universidades públicas fueron inducidas a buscar fuentes alternativas de financiación en el mercado, conjuntamente con fundaciones, a través del aumento de los costos de las matrículas. Hoy, en algunas universidades públicas norteamericanas, el financiamiento estatal llega tan solo al 50% del presupuesto total.[94] En la periferia, donde la búsqueda de ingresos alternativos en el mercado o fuera de él es virtualmente imposible, la crisis logra proporciones catastróficas. Obviamente que los males venían de atrás, pero se agravaron mucho más en la última década con la crisis financiera del Estado y los programas de ajuste estructural. Un documento de la UNESCO de 1997 acerca de la mayoría de las universidades en África, relataba un cuadro dramático de carencias de todo tipo: colapso de las infraestructuras, ausencia casi total de equipamiento, personal docente míseramente remunerado, y por eso, desmotivado y propenso a la corrupción, poca o nula inversión en investigación. El Banco Mundial diagnosticó de modo semejante la situación y la declaró irremediable. Incapaz de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de los proyectos de país y en la creación de pensamiento crítico y de largo plazo, el Banco entendió que las universidades africanas no generaban suficiente "retorno". Consecuentemente, les impuso a los países africanos que dejaran de invertir en la universidad, concentrando sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, y permitiendo que el mercado global de educación superior le resolviera el problema de la universidad. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos.[95] El caso de Brasil es representativo del intento

94 Este fenómeno asume diversas formas en otros países. Por ejemplo, en Brasil y en Portugal comienzan a proliferar fundaciones con estatuto privado pero creadas por las mismas universidades públicas para generar ingresos a través de la venta de servicios, algunos de los cuales (cursos de especialización) compiten con los que se deben prestar gratuitamente. Tales ingresos son utilizados en ocasiones para completar los pagos salariales.

95 La política del Banco Mundial para la educación superior en África tuvo

de aplicar la misma lógica en la semiperiferia y por ser bastante conocido me disculpo de no describirlo[96]. Basta mencionar el estudio del Banco Mundial de 2002, en donde se asume que no se van a (es decir, que no deben) aumentar los recursos públicos para la universidad y que por eso la solución está en la ampliación del mercado universitario, combinado con la reducción de costos por estudiantes (que sirve entre otras cosas, para mantener la presión sobre los salarios de los docentes) y con la eliminación de la gratuidad de la educación pública, tal como está empezando a ocurrir ahora en Portugal.[97] Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. El desarrollo de la educación universitaria en los países centrales, durante los 30 o 40 años posteriores a la segunda guerra mundial, se apoyó por un lado en las conquistas de la lucha social por el derecho a la educación, manifiestas en la democratización del acceso a la universidad y, por otro lado, en los imperativos de la economía que exigía una mayor calificación de la mano de obra en los sectores clave de la industria. La situación se alteró significativamente a partir de mediados de la década de los setenta, con la crisis económica que se instaló. A partir de entonces, se generó una contradicción entre la reducción de la inversión pública en la educación superior y la intensificación de la competencia entre empresas, presente en la

---

varias vertientes. Una de ellas fue la creación de institutos politécnicos antigeneralistas, orientados a la formación profesional; la otra consistió en concebir el trabajo universitario exclusivamente como trabajo docente sin espacio para la investigación. El supuesto es que el Sur no tiene condiciones para producción científica propia ni las tendrá a mediano plazo. De aquí se concluye que el Sur no tiene derecho a tener producción científica propia. Acerca de la universidad en África con especial incidencia en Angola véase Kajibanga (2000).

96 En la defensa de la universidad pública en Brasil se ha destacado Marilena Chaui. Ver, por último, Chaui (2003).

97 Esto lo revela, en el caso de Brasil, el hecho de que el gobierno central no hizo ningún esfuerzo para expandir el gasto en la educación superior en la década de 1990, lo que coincide con la creación de universidades públicas en ese mismo período por parte de muchos gobiernos de estados brasileños (Ceará, Bahía y, más recientemente, Río Grande del Sur).

búsqueda de innovación tecnológica y, por lo tanto, en el conocimiento técnico-científico que la hacía posible, y en la necesidad de formación de una mano de obra altamente calificada.

En lo que respecta a las exigencias de mano de obra calificada, la década de 1990 reveló otra contradicción: por un lado, el crecimiento de la mano de obra calificada ligada a la economía basada en el conocimiento y, por otro lado, al crecimiento explosivo de un empleo con bajísimo nivel de calificación. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación o la dualidad de los mercados de trabajo entre países y al interior de cada país. Por otro lado, permitió que tanto el *pool* de mano de obra calificada como el pool de mano de obra no calificada pudiesen ser reclutados globalmente, la primera, predominantemente a través de la fuga de cerebros (*brain drain*) y de la subcontratación (*outsourcing*) de servicios técnicamente avanzados; la segunda predominantemente a través de la deslocalización de las empresas y también a través de la inmigración muchas veces clandestina. La disponibilidad global de mano de obra calificada hizo que la inversión de los países centrales en la universidad pública bajara de prioridad y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. En este campo emergió otra contradicción entre la rigidez de formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado. Esta contradicción fue transformada mediante la creación de sistemas no universitarios por módulos; y por la presión para acortar los períodos de formación no universitaria y volver así la formación más flexible y transversal; y finalmente, mediante la educación permanente. A pesar de las soluciones *ad hoc*, estas contradicciones continuaron agudizándose enormemente en la década de los noventa con un impacto desconcertante en la educación superior; la universidad, de creadora de condiciones para la competencia y para el éxito en el mercado, se transformó por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado.

Este traspaso del límite en la presión productivista desvirtúa la universidad, llegando inclusive a vaciar sus objetivos más inmediatos de cualquier preocupación humanista o cultural. Es el caso

de la educación permanente que se ha reducido a la educación para el mercado permanente. Del mismo modo, la mayor autonomía que fue concedida a las universidades no tuvo como objetivo preservar la libertad académica, sino crear condiciones para que las universidades se adaptaran a las exigencias de la economía.[98]

En el mismo proceso, con la transformación de la universidad en un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por vía del consumo, y por lo tanto mediante el pago, el derecho a la educación sufrió una erosión radical. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores.[99] Todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y en la autonomía individual. En Australia, desde 1989 los estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales con su formación, y en 1998 Inglaterra sustituyó el sistema de becas de estudio por el de préstamos. El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. A su vez, en algunos países centrales las alteraciones demográficas de los últimos treinta años han contribuido también al ablandamiento de la presión democrática para el acceso a la universidad.[100] En Europa domina hoy la idea de que entramos ya en un período de posmasificación, una idea con la cual también se pretende legitimar la mercantilización. En algunos países europeos menos desarrollados, la presión

98 Como nada sucede según determinaciones férreas, las universidades públicas podían ver en este proceso una oportunidad para liberarse del endurecimiento administrativo en el que se encontraban (y se encuentran) pero no lo hicieron por estar marcadas por el corporativismo inmovilizante que se aprovecha de la hostilidad del Estado para no hacer lo que sin ella tampoco haría.

99 Una cuestión distinta es saber cuál es la calidad de ciudadanía cuando solo los hijos de las clases altas tienen el privilegio de acceder a la educación gratuita como ha sido en el caso de Brasil.

100 El caso de Brasil es emblemático de la presión opuesta.

por el acceso continúa, pero es, de algún modo, reducida por los bloqueos al ingreso a la universidad, especialmente en la educación media.

Este es el caso de Portugal donde la tasa de abandono de educación media es una de las más altas de Europa.

LA TRANSNACIONALIZACIÓN DEL MERCADO UNIVERSITARIO

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como dije, este proyecto está articulado con la reducción del financiamiento público, pero no se reduce a él. Otros factores igualmente decisivos son: la desregulación de intercambios comerciales en general, la defensa cuando no la imposición de la solución mercantil por parte de los agentes financieros multilaterales; y la revolución en las tecnologías de información y comunicación especialmente el enorme incremento de la Internet con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte

Por tratarse de un desarrollo global, alcanza a la universidad como un bien público tanto en el Norte como en el Sur, pero con consecuencias muy diversas.[101] Por esta razón, las desigualdades entre universidades del Norte y universidades del Sur se agravan enormemente.

Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2000 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Es por esto que es un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención para el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI.

---

101 Entiendo por Norte en este texto a los países centrales o desarrollados, así se encuentren en el Norte geográfico o en el Sur geográfico como sucede con Australia y Nueva Zelanda. Por contraposición, el Sur es el conjunto de los países periféricos y semiperifericos.

Los analistas de la empresa de servicios financieros Merril Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico, pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja. El crecimiento del capital educativo ha sido exponencial y las tasas de rentabilidad están entre las más altas: 1.000 libras esterlinas invertidas en 1996 valían 3.405 en el 2000, o sea, una valorización del 240%, enormemente superior a la tasa de valorización del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE: 65% (Hirtt, 2003: 20). En el 2002, el Fórum EUAOCDE concluyó que el mercado global de la educación se estaba transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios.

Las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo son las siguientes:

1. Vivimos en una sociedad de la información.[102] La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no solo contribuyen para el aumento de la productividad, sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
2. La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad; cuanto más elevado sea el capital humano, mayor es su capacidad para transferir capacidades cognitivas y aptitudes en los constantes procesos de reciclaje a los que obliga la nueva economía.

102 Como es fácil apreciar, todas estas ideas traducen el mundo a la luz de la realidad de los países centrales. Por ejemplo, la fractura digital entre el Norte y el Sur muestra que el modo como vive la gran mayoría de la población mundial, no tiene nada que ver con la sociedad de la información.

3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras —sociedad de la información y economía basada en el conocimiento— y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional y político pedagógico que domina a las universidades públicas. Este paradigma no permite: que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa sean definidas en términos de mercado; que se generalice en las relaciones profesor-alumno la mediación tecnológica (presente en la producción y consumo de objetos materiales e inmateriales); que la universidad se abra (y se torne vulnerable) a las presiones de los clientes; que la competencia entre "los operarios de la enseñanza" sea el estímulo para la flexibilidad y la adaptabilidad a las expectativas de los empleadores; la selectividad en la búsqueda de los nichos de consumo (léase reclutamiento de estudiantes) con más alto retorno para el capital invertido.
5. Frente a esto, el actual paradigma institucional de la universidad ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad. El beneficio (concesión, privilegio) dado a las universidades privadas se traduce en una más fácil adaptación de ellas a las nuevas condiciones e imperativos.

Son estas las ideas que orientan la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial y más recientemente para la idea de

reconversión de este en banco del conocimiento.[103] Son ellas también las que estructuran el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS) en el área de la educación, actualmente en negociación en la Organización Mundial de Comercio, a lo que haré mención más adelante. La posición del Banco Mundial en el área de la educación es tal vez de las más ideológicas que este ha asumido en la última década (y no han sido pocas) porque tratándose de un área donde todavía no dominan interacciones no mercantiles, la embestida no puede basarse en un mero lenguaje técnico como el que impone el ajuste estructural. La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización.

El celo reformista del Banco dispara en todas las direcciones donde identifica las deficiencias de la universidad pública y en ellas, uno de los principales objetivos es la posición de poder de los docentes. La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarialización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas *online*. En concordancia con esto,

103 Muchas de estas ideas no son originarias de los *think tanks* del Banco Mundial. La importancia que el Banco asume en este campo en los países periféricos y semiperiféricos reside en el modo como sintetiza estas ideas y las transforma en condicionamientos de ayuda para el “desarrollo”. Véase también Mehta (2001).

los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública.[104]

La transformación de la educación superior en una mercancía educativa es un objetivo de largo plazo y ese horizonte es esencial para entender la intensificación de la transnacionalización de ese mercado, actualmente en curso. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad ocurre bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).[105] La educación es uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo, y el objetivo de este es promover la liberalización del comercio de servicios a través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales. El GATS se transformó en poco tiempo en uno de los temas más polémicos de la educación superior, comprometiendo políticos, universitarios y empresarios. Sus defensores ven en él la oportunidad para ampliar y diversificar la oferta de educación y los modos de transmitirla de tal forma que se hace posible combinar ganancia económica con mayor acceso a la universidad. Esta oportunidad se basa en las siguientes condiciones: fuerte crecimiento del mercado educativo en los últimos años; un crecimiento apenas obstaculizado por las barreras nacionales;

104 En Brasil, en el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Educación a través del Programa de Recuperación y Ampliación de los Medios Físicos de las Instituciones de Educación Superior en alianza con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) abrió una línea de financiamiento de cerca de 750 millones de reales para instituciones de educación superior, con recursos procedentes de un préstamo del Banco Mundial. Estos recursos fueron canalizados en gran parte para las universidades privadas. Desde 1999, el BNDES prestó 310 millones de reales a las universidades privadas y apenas 33 millones a las universidades públicas (universianet.com e información personal de Paulino Motter).

105 Sobre el GATS, véase por ejemplo Knight (2003).

difusión de medios electrónicos de enseñanza y aprendizaje; necesidades de mano de obra calificada que no son aún satisfechas; aumento de movilidad de estudiantes, docentes y programas; incapacidad financiera de los gobiernos para satisfacer la creciente demanda de educación superior. Este es el potencial del mercado que el GATS planea realizar mediante la eliminación de las barreras al comercio en esta área.

El GATS diferencia cuatro grandes modos de oferta transnacional de servicios universitarios mercantiles: oferta transfronteriza; consumo en el extranjero; presencia comercial y presencia de personal.

La oferta transfronteriza consiste en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. En ella se incluye educación a distancia, aprendizaje *on line*, universidades virtuales. Aunque es ahora un mercado pequeño tiene un alto potencial de crecimiento. Una cuarta parte de los estudiantes que siguen, desde el extranjero, cursos en universidades australianas, lo hacen a través de Internet. Tres grandes universidades norteamericanas (Columbia, Stanford y Chicago) y una inglesa (*London School of Economics*) formaron un consorcio para crear la *Cardean University* que ofrece cursos por Internet en el mundo entero.

El consumo en el extranjero consiste en la provisión del servicio a través del movimiento transnacional del consumidor. Esta es actualmente la gran línea de desarrollo de la transnacionalización mercantil de la universidad. Un estudio reciente de la OCDE calcula que este comercio valía en 1999, 30 billones de dólares. En el inicio de 2000, 514 mil extranjeros estudiaban en los Estados Unidos, más del 54 % oriundos de Asia; solo la India contribuía con 42 mil estudiantes. En esta área como en cualquier otra es reveladora la asimetría Norte/Sur. En el año lectivo de 1998-1999, apenas 707 estudiantes norteamericanos estudiaban en la India.

La tercera área es la *presencia comercial* y consiste en que el productor privado de educación superior establece sucursales en el extranjero con el fin de vender ahí sus servicios. Están en este caso los puntos focales o campus satélites de grandes

universidades globales y el sistema de franquicia contratado con instituciones locales. Esta es un área de gran potencial y es la que más directamente choca con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de estas a reglas internacionales acordadas para la inversión extranjera.

Finalmente, la *presencia de personal* consiste en la deslocalización temporal en el extranjero de proveedores de servicios en un determinado país, sean ellos profesionales o investigadores. Esta es un área para la cual se prevé un gran desarrollo futuro dada la creciente movilidad de profesionales.

La amplitud del proyecto de mercantilización de la educación está latente aún en este gran ámbito: educación primaria, secundaria, superior, de adultos y otras. Esta última categoría residual es importante porque es aquí donde se incluye la transnacionalización de servicios, como exámenes de lengua extranjera, inscripción de estudiantes y evaluación de cursos, programas, docentes y estudiantes.

No voy a entrar en estos detalles de aplicación del GATS, aplicación que está sujeta a tres principios: la nación más favorecida, tratamiento nacional y acceso al mercado; de ser aplicados, especialmente el segundo, significaría el fin de la educación como un bien público.[106] Es cierto que están previstas excepciones que son posibles negociaciones y que la liberación del comercio educativo será progresiva. Pero el proceso está ya en curso y es imparable.

El GATS está descrito como un acuerdo voluntario, toda vez que sean los países quienes decidan los sectores que aceptan estar sujetos a las reglas del acuerdo y a definir su calendario de aplicación. Como es sabido, en dicha área, así como ha sucedido en otras, los países periféricos y semiperiféricos serán fuertemente

106 En el momento en que los Estados Unidos tuvieran que garantizar la libertad de acceso al mercado universitario en calidad de igualdad para los inversionistas extranjeros y nacionales, todos los condicionamientos políticos definidos por la idea del bien público nacional serían vulnerables, especialmente por parte de los inversionistas extranjeros que verían en ellos obstáculos para el libre comercio internacional.

presionados para que asuman compromisos en el ámbito de este acuerdo y muchos de ellos serán forzados a través de los programas de ajuste estructural y otros afines, impuestos por Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por los países acreedores o donantes.

El GATS se está transformando en una condicionalidad más y por eso es tan polémico. Será entonces importante ver la manera cómo los países están reaccionando con el GATS. Datos recientes muestran que la mayoría de los países no han asumido todavía compromisos en el área de educación superior. Cuatro de los países más periféricos del mundo (Congo, Lesoto, Jamaica y Sierra Leona) asumieron compromisos incondicionales. Imposibilitados de desarrollar por sí solos la educación superior, les entregan esa tarea a los proveedores extranjeros. Los Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia son los más entusiasmados con los beneficios del GATS por razones totalmente opuestas a las anteriores, pues son los países más exportadores de mercancías universitarias y como tal son los que tienen más para ganar con la eliminación de las barreras comerciales de este mercado educativo internacional. De los 21 países que ya asumieron compromisos en el área de educación superior, son ellos tres, los únicos que ya presentaron propuestas de negociación.

La Unión Europea (UE) asumió algunos compromisos, pero con limitaciones y reservas. La estrategia de la UE está basada en la idea de que las universidades europeas no están por ahora preparadas para competir en buenas condiciones (o sea, en condiciones lucrativas) en el mercado transnacional de la educación superior. Es necesario defenderlas y prepararlas para competir. Es este el sentido político de las declaraciones de las reuniones en las universidades de la Sorbona y de Bolonia, y de las reuniones de seguimiento que continuarán para este propósito. El objetivo es crear un espacio universitario europeo, que pese a las especificidades de cada país —es necesario que mantenga en lo posible reglas comunes en cuanto a estructuras curriculares, sistemas de certificación y de evaluación, etcétera—, con el fin de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores al interior

de la UE y de garantizar coherencia a la oferta europea cuando se lance de forma más avanzada a la transnacionalización. Esta estrategia, aunque sea defensiva, comparte de modo general los objetivos de la transnacionalización del mercado universitario y por esta razón ha recibido protestas de las asociaciones de universidades europeas y las asociaciones de docentes. Estas asociaciones piden a los países europeos que no asuman ningún compromiso en el ámbito del GATS y proponen como alternativa que sean reducidos los obstáculos a la transnacionalización de la educación (comercial o no comercial) a través de convenios y agendas bilaterales o multilaterales, pero fuera del régimen de política comercial.

Entre los países semiperiféricos, cito el caso de Sudáfrica por ser un caso que ilustra bien los riesgos del GATS. Sudáfrica ha asumido una posición de total reserva con relación al GATS: se rehúsa a suscribir compromisos comerciales en el área de educación e incita a otros países a hacer lo mismo. Se trata de una posición significativa toda vez que Sudáfrica exporta servicios educativos para el resto del continente. Propone hacerlo en el marco de acuerdos bilaterales y de mutuo beneficio para los países comprometidos, y justamente fuera del régimen de política comercial. Esta condicionalidad de beneficio y de respeto mutuo está ausente de la lógica del GATS y por esto es rechazado, un rechazo, sin embargo, asentado en la experiencia de la oferta extranjera de educación superior y de la política del Banco Mundial que la apoya, la cual según los responsables de la educación de Sudáfrica ha tenido efectos devastadores en la educación superior del continente. La oposición al GATS se basa en la idea de que este rechaza cualquier consideración que no sea comercial y con esto hace inviable cualquier política nacional de educación que asuma la educación como bien público y que la ponga al servicio de un proyecto de nación.[107] Un ejemplo dado por el propio

107 Otros países africanos se han distinguido en la defensa de proyectos nacionales de educación e investigación; Senegal, por ejemplo.

Ministro de Educación de Sudáfrica, el profesor Kader Asmal, en un comunicado al *Portfolio Committee on Trade and Industry* de Sudáfrica el 4 de mayo de 2004, ilustra esto mismo. Es sabido que, con el final del *apartheid*, Sudáfrica lanzó un amplísimo programa contra el racismo en las instituciones de educación que tuvo entre sus principales objetivos a las llamadas "universidades históricamente blancas", un programa que incluye multiplicidad de acciones y entre ellas de acción afirmativa en el acceso. La lucha antirracista es así una parte central del proyecto de nación que subyace en las políticas educativas. Es en este plano que el Ministro de Educación da como ejemplo de conducta inaceptable el hecho de que una institución extranjera pretenda instalarse en Sudáfrica recibiendo específicamente estudiantes de las clases altas y particularmente estudiantes blancos. Explicó así el Ministro: "como pueden imaginar, puede ser mucho más profundo el impacto de estas agendas en nuestros esfuerzos para construir una educación superior no racista en Sudáfrica" (Asmal, 2003: 51).

DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO AL CONOCIMIENTO PLURIUNIVERSITARIO

Los desarrollos de la última década ponen desafíos mucho más exigentes a las universidades, y específicamente a la universidad pública; la situación es casi de colapso en muchos países periféricos y es difícil en los países semiperiféricos e inclusive en los países centrales, aunque en estos haya mayor capacidad de maniobra para resolver los problemas coyunturales. Además, hay problemas estructurales que son identificables globalmente. La expansión y transnacionalización del mercado de servicios universitarios de los últimos años ha contribuido decisivamente para el aumento de esos problemas, aunque no sean la única causa. Algo más profundo ocurrió, y solo eso explica que la universidad, a pesar de continuar siendo una institución, por excelencia, del conocimiento científico, haya perdido la hegemonía que tenía y se haya transformado en un objetivo fácil de la crítica social. En la última década, comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad

y las alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de transformar las concepciones que tenemos de conocimiento y de sociedad. Como dije, la comercialización del conocimiento científico es el lado más visible de estas alteraciones. Pienso que, sin embargo, a pesar de su gran espectro, ellas son la punta del iceberg y que las transformaciones en curso tienen un sentido contradictorio y las implicaciones son múltiples y son, inclusive, de naturaleza epistemológica.

El conocimiento universitario —o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario— fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento. En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

La organización universitaria y el *ethos* universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. A lo largo de la última década se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de

conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. Llamo a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario.[108] Al contrario del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretender resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que, por su propia contextualización, obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario, y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia.

Esta contraposición entre estos dos modelos de conocimiento contiene la exageración propia de los tipos o modelos ideales; en la realidad, los conocimientos producidos ocupan lugares diferentes a lo largo del continuum entre los dos polos extremos, algunos más cercanos al modelo universitario y otros más próximos al modelo pluriuniversitario. Esta heterogeneidad no solamente desestabiliza la especificidad institucional actual de la universidad sino que interpela también la hegemonía y la legitimidad de esta, en la medida en que la obliga a evaluarse por criterios discrepantes entre sí.[109] El conocimiento pluriuniversitario ha tenido

108 Michael Gibbons y otros (1994) llamaron a esta transición como el paso de un conocimiento de modo 1 hacia un conocimiento de modo 2.

109 Como resulta claro en el texto, el paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario ha ocurrido en los países centrales y más selectivamente en los países periféricos. Pero no excluyo que algunas univer-

su concretización más consistente en las alianzas universidad-industria y, por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Especialmente en los países centrales y semiperiféricos el contexto de aplicación ha sido también no mercantil, dándose en el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos sociales especialmente vulnerables (inmigrantes ilegales, desempleados, pacientes crónicos, ancianos, portadores de sida, etcétera), comunidades populares, grupos de ciudadanos críticos y activos. Es un amplio conjunto de usuarios que va desarrollando una nueva y más intensa relación con la ciencia y la tecnología y por eso exige una mayor participación en su producción y en la evaluación de sus impactos. En los países pluriétnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la *tabula rasa* que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y, por lo tanto, también a las universidades. A medida que la ciencia se inserta más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia. La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación.

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas, pero

---

sidades de los países periféricos hayan producido su propia versión del conocimiento pluriuniversitario antes de haberse transformado como modelo que sigue al conocimiento universitario.

con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como coproductoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes.[110] Esta contraposición, entre una presión hiperprivada y una presión hiperpública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta; una fractura traducida en desorientación y táctica, reflejada sobre todo en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la libertad académica. La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrapuestas, crea un *impasse* donde se torna evidente que las exigencias de mayores cambios van frecuentemente acompañadas de mayores resistencias al cambio.

¿EL FIN DE PROYECTO DE NACIÓN?

El tránsito del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario es un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento producido por ella. Es un proceso más visible hoy en los países centrales, aunque esté presente también en los semiperiféricos y periféricos, en los que ha tenido lugar a lo largo de las dos últimas décadas; se trata de otra transformación altamente desestabilizadora para la universidad, una transformación que, estando relacionada con

110 En este campo, se debe tener en cuenta el papel decisivo de los medios de comunicación. Sin embargo, las relaciones entre la universidad y los medios merecen una reflexión detallada, que no es tratada en este texto.

la globalización neoliberal, no tiene dimensiones económicas ni se reduce solo a la mercantilización de la universidad. Es, por el contrario, una transformación eminentemente política.

En estos países, la universidad pública —y el sistema educativo en su conjunto— estuvo siempre ligada a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar. Eso fue muy evidente en las universidades de América Latina en el siglo XIX, en el caso de Brasil en el siglo XX, en la situación de las universidades africanas y de varias asiáticas, y del mismo modo en la India después de la independencia a mediados del siglo XX. Se trataba de concebir proyectos nacionales de desarrollo o de modernización protagonizados por el Estado que buscaban crear o profundizar la coherencia y la cohesión del país como espacio económico, social y cultural; un territorio geopolíticamente bien definido —para el que fue frecuentemente necesario emprender guerras de delimitación de fronteras— dotado de un sistema político considerado adecuado para promover la lealtad de los ciudadanos con el Estado y la solidaridad entre los ciudadanos en tanto nacionales del mismo país; una nación donde se busca vivir en paz, pero también en nombre del cual se puede morir. Los estudios humanísticos, las ciencias sociales y muchas veces también las ciencias naturales fueron orientadas para dar consistencia al proyecto nacional, crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para su concretización. En los mejores momentos, la libertad académica y la autonomía universitaria fueron parte integrante de tales proyectos, aunque los criticaran severamente. Este compromiso fue tan profundo que en muchos casos se transformó en una segunda naturaleza de la universidad, a tal punto que cuestionar el proyecto político nacional llevó consigo a cuestionar la universidad pública. La defensa reactiva ha dominado a la universidad, especialmente como respuesta a las crisis financieras, pero parece estar concluyendo la capacidad reflexiva y crítica que debe tener la universidad, ella tiene ya una lucidez que solamente sorprende a los incautos, porque dejó de

haber proyecto nacional y sin él no habrá universidad pública.[111] Efectivamente en los últimos 20 años, la globalización neoliberal lanzó un ataque devastador a la idea de proyecto nacional, concebido por ella como el gran obstáculo a la expansión del capitalismo global. Para el capitalismo neoliberal, el proyecto nacional legitima lógicas de producción y de reproducción nacional que tienen como referencia espacios nacionales, no solamente heterogéneos entre sí, sino celosos de esa misma heterogeneidad. La manifestación de esas lógicas aumenta a esa entidad política con poder sobre el territorio como lo es el Estado nacional, cuya sumisión a las imposiciones económicas es en principio problemática, en función de sus propios intereses y del capitalismo nacional del que es políticamente dependiente.

El ataque neoliberal tuvo por objetivo primordial al Estado nacional y específicamente a las políticas económicas y sociales en las que la educación venía ganando peso. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitaron a la crisis financiera, porque también repercutieron directa o indirectamente en la definición de prioridades de investigación y de formación, no solamente en las ciencias sociales y humanísticas sino también en las ciencias naturales, especialmente en las más vinculadas con proyectos de desarrollo tecnológico.[112] La incapaci-

111 Otro asunto bien distinto es saber hasta qué punto la universidad no perdió en sí misma la capacidad para definir un proyecto de nación, porque está ahora reducida a identificar su ausencia. Las orientaciones que presento adelante para la reforma de la universidad buscan crear condiciones para que en el nuevo contexto en el que se encuentra la universidad, le sea posible definir en términos igualmente nuevos un proyecto de nación y no solo el registro de su ausencia.

112 Las situaciones varían de un país a otro. Por ejemplo, en Portugal el ataque neoliberal se manifestó especialmente en los dos últimos años y su impacto está todavía por definirse. Brasil ha mantenido un elevado nivel de financiamiento de las ciencias sociales. En el caso de la política científica europea, el 7º Programa-Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico que enmarca las actividades de investigación y desarrollo financiadas por la Comisión Europea para el período 2006-2010 da un énfasis 'Mayor que el pro-

dad política del Estado y del proyecto nacional repercutió en una cierta incapacidad epistemológica de la universidad, en la generación de desorientación en relación con sus funciones sociales. Las políticas de autonomía y de descentralización universitarias, adoptadas entre tanto, tuvieron como efecto dislocar las bases de esas funciones de los designios nacionales para los problemas locales y regionales. La crisis de identidad se instaló en el propio pensamiento crítico y en el espacio público universitario —que él alimentó y del cual se alimentó— puesto en la urgencia de olvidarse de sí mismo, para no tener que optar entre, por un lado, el nacionalismo aislacionista del cual siempre se distanció y que ahora se tornó totalmente anacrónico, y por otro lado, una globalización que por efecto de escala miniaturiza el pensamiento crítico nacional, reduciéndolo a la condición de idiosincrasia local indefensa ante este imparable torrente global.

Trabajando en aguas subterráneas, esta falta de proyecto de nación solamente sabe afirmarse a través de los estados de defensa y de parálisis. Pienso, sin embargo, que la universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en el que se encuentra si no se reconstruye el proyecto de nación. Sin embargo, esto es justamente lo que está sucediendo en los países centrales. Las universidades globales de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda actúan en el marco de proyectos nacionales que tienen al mundo como su espacio de acción. De otro modo no se justificaría el apoyo que da la diplomacia de esos países a tales proyectos. Es el colonialismo de tercera generación que tiene, en este caso, por protagonistas a las colonias del colonialismo de segunda generación.

Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinvención del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinvención de la universidad. Como se verá más adelante, no hay nada de nacionalismo en esta exigencia.

---

grama-marco anterior a las áreas tecnológicas (“plataformas tecnológicas”, “política espacial”, “investigación en seguridad” etcétera) (Aporte personal de Tiago Santos Pereira).

Solo existe la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente.

DE LA PALABRA A LA PANTALLA

En esta última década, tan dominada por la mercantilización, hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad. Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza-aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de campus. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la copresencia y la comunicación presencial. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esta territorialidad. Con la conversión de las nuevas tecnologías en instrumentos pedagógicos, la territorialidad es puesta al servicio de la extraterritorialidad y la exigencia de la copresencia comienza a sufrir la competencia del estar *online*. El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Es sabido que la transnacionalización del mercado universitario se basa en ellas, y que al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación en el conjunto global de las universidades, debido a la brecha digital que hay entre ellas. Lo que hace falta saber, por un lado, es en qué medida esta transformación afecta la investigación, la formación y la extensión universitarias, cuando ellas se vuelvan disponibles y fácilmente accesibles y, por otro lado, qué impacto tendrá su ausencia en los lugares y los tiempos en donde no estén disponibles o difícilmente accesibles. Al enumerar estas cuestiones de manera abierta, no quiero sugerir una visión pesimista o negativa del uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de las universidades. Pretendo solamente acentuar que sería desastroso si las inercias

atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizar las potencialidades.

¿QUÉ HACER?

En la segunda parte, procuraré identificar algunas de las ideas--fuerza que deben orientar una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública.[113] Tal vez, el primer asunto sea conocer quiénes son los sujetos de las acciones que es necesario emprender para enfrentar eficazmente los desafíos de la universidad pública. Para identificar los sujetos, es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos. A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los designios de la universidad. Tal como lo he defendido para otras áreas de la vida social (Santos, 2002c; 2003; 2004a y 2004b), el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica. Globalización contrahegemónica de la universidad, en cuanto bien público,

113 A lo largo de este texto, cuando me refiero a la universidad pública asumo su carácter estatal. Bresser Pereira, que fue Ministro de Ciencia y Tecnología y de Administración Federal y Reforma del Estado en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, fue uno de los más destacados defensores de la idea de universidad pública no-estatal. No es aquí el lugar para hacer una crítica detallada a esta propuesta; pero diré solamente que, además de ser poco probable que se pueda adoptar con éxito el modelo de las universidades norteamericanas en un contexto semiperiférico, esta propuesta contiene varios riesgos: asume el fin de la gratuidad de la enseñanza pública; profundiza la desvinculación del Estado en relación con la universidad pública, ya que el Estado deja de ser su financiador exclusivo; aumenta y desregula la competencia entre la universidad pública y la universidad privada y como esta, al contrario de lo que pasa en Estados Unidos, es de calidad inferior a la universidad pública, es natural que la nivelación se dé hacia abajo.

significa específicamente lo siguiente: las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de nación centrado en las preferencias políticas que califiquen la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados y cada vez más polarizados entre procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica. Este proyecto de nación debe ser resultado de un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público. La reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista. Si la respuesta a esta última debe ser hoy privilegiada, es porque ella hace inviable cualquier posibilidad de democratización y mucho menos de democratización radical. Es por esta razón que las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan. No es entonces posible una solución nacional sin articulación global. La naturaleza política del proyecto o del contrato deriva del tipo de articulación que se busca. El contexto global está hoy fuertemente dominado por la globalización neoliberal pero no se reduce a ella. Hay espacio para articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo, que en el caso de la universidad, recuperan y amplían formas de internacionalismo de larga duración.[114] Tales articulaciones deben ser de tipo cooperativo aun cuando contengan componentes mercantiles, o

114 Se debe tener en cuenta que una articulación interuniversitaria no comercial no es en sí misma benigna. En el pasado, muchas articulaciones de ese tipo fueron el vehículo privilegiado de la dominación colonial. En el ámbito de la reforma que aquí propongo, se debe someter a escrutinio todo ese pasado colonial. La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido sino es también una reforma anticolonialista.

sea, que deben ser construidas por fuera de los regímenes de comercio internacional. La nueva transnacionalización alternativa y solidaria se apoya ahora en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en la constitución de redes nacionales y globales donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y de difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales, locales, nacionales y globales. El objetivo consiste en recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales, que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelven sin considerar su contextualización global. El nuevo contrato universitario parte así de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias.

La globalización neoliberal se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, y como estos fueron muchas veces diseñados con la colaboración activa de las universidades y de los universitarios, es de esperar, entonces que, en esta perspectiva, la universidad pública sea un objetivo a derribar porque no está plenamente sintonizada con los objetivos de la globalización. El asunto no es aislar a la universidad pública de las presiones de la globalización neoliberal, porque, además de ser imposible, podría dar la impresión de que la universidad tiene un estado relativamente independiente de estas presiones. Aunque no sea exactamente el caso, podemos decir que parte de la crisis de la universidad se debe al hecho de haberse dejado cooptar por la globalización hegemónica. Lo que está en cuestión es una respuesta activa a la cooptación, en nombre de una globalización contrahegemónica.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, que aquí propongo, mantiene la idea de proyecto nacional, solo que lo concibe de un modo no nacionalista ni autárquico. En el siglo XXI, solo habrá naciones en la medida en que existan proyectos nacionales de calificación de la inserción en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos no hay calificación sin que la resistencia a la globalización neoliberal

se traduzca en estrategias de globalización alternativa. La dificultad, y a veces el drama, de la reforma de la universidad en muchos países, reside en el hecho de obligarla a reponer el asunto del proyecto nacional que los políticos de los últimos veinte años, en general, no quisieron enfrentar, porque ella es parte del engranaje de su rendición al neoliberalismo o porque la juzgan sobrepasada como instrumento de resistencia. La universidad pública sabe que sin proyecto nacional solo hay contextos globales y estos son demasiado poderosos para que la crítica universitaria de los contextos no acarree la propia descontextualización de la universidad. El "exceso de lucidez" de la universidad le permite denunciar que "el emperador va desnudo" y es por eso que la reforma de la universidad será siempre diferente de todas las demás. Será autoritaria o democrática en consonancia con la instancia política que rechace o acepte verse en el espejo, no hay término medio.[115]

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es entonces un proyecto político exigente que para lograr credibilidad debe sobrepasar los dos preconceptos contradictorios más enraizados: que la universidad solo puede ser reformada por los universitarios y que la universidad nunca se autorreformará. Por eso, el proyecto tiene que ser sustentado por fuerzas sociales dispuestas e interesadas en protagonizarlo. El primer protagonista es la propia universidad pública, es decir, que es ella quien está interesada en una globalización alternativa. La universidad pública es hoy un campo social muy fragmentado y en su seno cohabitan sectores e intereses contradictorios. Es cierto que, en muchos países, especialmente periféricos y semiperiféricos, tales contradicciones aparecen latentes porque lo que domina es una posición de mantenimiento del *statu quo* y del

115 Dada la desmoralización de la universidad pública creo que muchos no verán esta lucidez y mucho menos "el exceso de lucidez". Otros, especialmente universitarios, ejercitan ese exceso de lucidez contra la universidad viendo solamente en ella privilegios y corporativismos. Con ninguno de estos dos grupos de críticos será posible contar para llevar a cabo una reforma progresista y democrática de la universidad pública.

rechazo. Esta es una posición conservadora, no solo por defender el *statu quo*, sino por estar desprovista de alternativas realistas, y que acabará, por lo tanto, sumergida en los designios de la globalización neoliberal de la universidad. Los universitarios que denuncian esta posición conservadora y que al mismo tiempo rechazan la idea de ineluctabilidad de la globalización neoliberal serán los protagonistas de la reforma progresista que aquí propongo.

El segundo protagonista de la respuesta a estos desafíos es el Estado nacional siempre y cuando opte políticamente por la globalización solidaria de la universidad. Sin esta opción, el Estado nacional acabaría por adoptar más o menos incondicionalmente, o por ceder sin mucha resistencia, a las presiones de la globalización neoliberal, y en cualquier caso se transforma en el enemigo de la universidad pública por más proclamaciones que haga para contradecirlo. Las opciones tienden a ser dramáticas, dada esta relación de proximidad y de amor-odio que el Estado ha mantenido con la universidad a lo largo del siglo XX. Finalmente, el tercer protagonista de las reformas que propongo son los ciudadanos individualmente o colectivamente organizados, grupos sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, gobiernos locales progresistas, interesados en fomentar articulaciones cooperativas entre la universidad y los intereses sociales que representan. Al contrario del Estado, este tercer protagonista tiene históricamente una relación distante y a veces hostil con la universidad, precisamente, como consecuencia del elitismo de la universidad y de la distancia que esta cultivó durante mucho tiempo en relación con los sectores concebidos como no-cultos de la sociedad. Es un protagonista que tiene que ser conquistado por la vía de la respuesta al asunto de la legitimidad, o sea, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y por todo un conjunto de iniciativas que consoliden la responsabilidad social de la universidad en la línea del conocimiento pluriuniversitario solidario.

Además de estos tres protagonistas, en los países semiperiféricos y periféricos existe un cuarto grupo que sin tener en general condiciones para ser protagonista de la reforma que aquí

propongo, puede, en tanto, integrar el contrato social que dará legitimidad y sustentabilidad a la reforma. Se trata del capital nacional. Es verdad que los sectores más dinámicos del capital nacional —los sectores potencialmente más eficaces en la construcción del contrato social— están transnacionalizados y, por lo tanto, integrados en la globalización neoliberal hostil al contrato social. Sin embargo, el proceso de transnacionalización de estos sectores en los países periféricos y semiperiféricos no ocurre sin contradicciones, y la búsqueda de condiciones que mejoren su inserción en la economía global depende del conocimiento científico, tecnológico o gerencial producido en las universidades. En esta medida, pueden tener interés en asociarse a una reforma que defienda la universidad pública, sobre todo en los casos en que no hay alternativas extra-universitarias de producción de conocimiento de excelencia.

Sobre esta posición general de la reforma de la universidad pública y sus protagonistas, se definen los siguientes principios orientadores:

ENFRENTAR LO NUEVO CON LO NUEVO

Las transformaciones de la última década fueron mucho más profundas y a pesar de haber sido dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se han reducido a eso. Incluyen transformaciones en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento. Frente a esto, no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y, en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros.

La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la

definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales.

LUCHAR POR LA DEFINICIÓN DE LA CRISIS

Para salir de su posición defensiva, la universidad debe estar segura que la reforma no se hace en contra de ella.[116] Es aquí crucial la idea del contrato educativo porque no hay contrato cuando hay imposiciones o resistencias innegociables. Para que esto no suceda, es necesario conocer en cuáles condiciones y para qué debe salir la universidad de esta posición defensiva. Para esto, es necesario volver a tener en cuenta los conceptos de crisis de hegemonía y legitimidad. El ataque a la universidad por parte de los Estados entregados al neoliberalismo fue tan contundente, que hoy es difícil definir los términos de la crisis si no es en términos neoliberales. Además, reside aquí la primera manifestación de la pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis hegemónicamente, es decir con autonomía, de modo que la sociedad se vea reflejada en ella. Además, esta pérdida justifica el nivel más profundo de la dominación de las posiciones defensivas. Por eso es determinante definir y sustentar una nueva definición contrahegemónica de la crisis.

En los últimos veinte años, la universidad sufrió una erosión en su hegemonía, tal vez irreparable, como resultado de las transformaciones en la producción del conocimiento y con la transición que está en proceso, del conocimiento universitario convencional hacia el conocimiento pluriuniversitario, transdisciplinario, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información que alteraron por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y por otro lado, entre formación y ciudadanía. La universidad no ha podido, hasta ahora, sacar provecho de estas

116 Con esto quiero tan solo decir que el espíritu de la reforma no puede ser el de privatizar la universidad pública. Obviamente que la reforma tendrá que ir en contra de todo aquello que en la universidad pública se resiste a su transformación en un sentido progresista y democrático.

transformaciones, y por eso se ha adaptado mal a ellas o las ha considerado hostiles.[117] Como vimos, esto se debió a una pluralidad de factores: crisis financiera, rigidez institucional, muchas veces exigida por el mismo Estado que proclamaba flexibilidad; una concepción de libertad académica y de *expertise* que impidió traer a la universidad nuevos perfiles profesionales capaces de lidiar creativamente con las transformaciones; incapacidad de articular la valiosa experiencia de interacción presencial con la interacción a distancia; una cultura institucional perenne que desvaloriza los cambios. Las reformas deben partir de la constatación de la pérdida de hegemonía y concentrarse en la cuestión de la legitimidad.

LUCHAR POR LA DEFINICIÓN DE UNIVERSIDAD

Hay un asunto de hegemonía que debe ser resuelto, un asunto aparentemente residual pero que es central, de él depende el modo como la universidad podrá luchar por su legitimidad: es la cuestión de la definición de universidad. El gran problema de la universidad en este campo ha sido el hecho de entender fácilmente por universidad aquello que no lo es. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como estas funciones fueron adicionadas sin articulación lógica, el mercado de la educación superior pudo autodesignar su producto como universidad sin asumir todas las funciones de ella, seleccionando las que le aseguraban fuentes de lucro y concentrándose en ellas.

Las reformas deben partir del supuesto de que, en el siglo XXI, solo habrá universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá universidad. Esto significa que en muchos países la aplastante mayoría de las universidades

117 Esto no significa que muchas universidades no hayan usado creativamente las nuevas tecnologías de información y comunicación para democratizar el acceso al conocimiento, y especialmente, para estrechar las relaciones con la sociedad. Este texto se refiere a la tendencia general.

privadas y parte de las universidades públicas no son universidades porque les falta la investigación o el postgrado.

La reforma debe entonces distinguir más claramente entre universidad y educación superior.[118] En lo que respecta a las universidades públicas que no lo son verdaderamente, el problema debe ser resuelto en el ámbito de la creación de una red universitaria pública, propuesta más adelante, que posibilite a las universidades que no pueden tener investigación o cursos de postgrado autónomos, hacerlo en alianza con otras universidades en el ámbito de la red nacional o inclusive transnacional. No es sostenible —y mucho menos recomendable— desde el punto de vista de un proyecto nacional educativo, un sistema universitario donde el postgrado y la investigación estén concentrados en una pequeña minoría de universidades.

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreo permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas.

La definición de lo que es universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de universidad permite dar a la universidad pública un campo mínimo de maniobra para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad.

---

118 Este texto aborda exclusivamente el asunto de la universidad y por eso no me refiero al papel de la educación superior no universitaria. Atribuyo a este último gran importancia, pero me parece importante que su diferencia en relación con la universidad debe ser clara, para que la educación superior no universitaria no caiga en la tentación de dedicar sus energías a pasar por aquello que no es.

RECONQUISTAR LA LEGITIMIDAD

Afectada irremediablemente la hegemonía, la legitimidad es simultáneamente más presente y más difícil. La lucha por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma de la universidad debe centrarse en ella. Son cinco las áreas de acción en este campo: acceso, extensión, investigación-acción, ecologías de saberes, universidad y escuela pública. Las dos primeras son las más convencionales, pero deberán ser profundamente revisadas, la tercera ha sido practicada en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante algunos períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad, la cuarta constituye una decisiva innovación en la construcción de una universidad poscolonial, la quinta es un campo de acción que tuvo en el pasado una gran presencia pero que debe ser ahora reinventada.

ACCESO

En el área del acceso, la mayor frustración de la década fue que el objetivo de la democratización del acceso no fue conseguido. En la mayoría de los países, los factores de discriminación, sean ellos la clase, la raza, el sexo o la etnia, continuaron provocando en el acceso una mezcla entre mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida posmasificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico dumping social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación, porque lo transnacionaliza. Algunos proveedores extranjeros dirigen su oferta hacia los mejores alumnos procedentes de las escuelas secundarias más elitistas o procedentes de las mejores universidades nacionales.

En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades de los países periféricos y semiperiféricos, que ocupan el punto más alto en la pirámide de la segmentación nacional, pasarán a ocupar los escalones inferiores de la segmentación global. De las cuatro formas de servicios transnacionalizados, el consumo en el extranjero es uno de los principales responsables del nuevo *brain drain* (fuga de cerebros), particularmente en la India y también presente en algunos países africanos como Kenia y Ghana.

Entre las ideas-fuerza que se deben tener en cuenta en el área del acceso, resalto las siguientes:

1. En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas.[119]

2. La universidad pública debe permanecer gratuita y a los estudiantes de las clases trabajadoras se le deben asignar becas y no préstamos.[120]

   Si no es controlado, el endeudamiento de los estudiantes universitarios será a mediano y largo plazo una bomba de tiempo. Estamos lanzando a un mercado de trabajo cada vez más incierto una población oprimida, con la certeza de que su deuda

119 En varios países hay experiencias concretas de colaboración entre las universidades y las instituciones de enseñanza básica y media. En Portugal, por ejemplo, varias facultades y centros de investigación "adoptan" algunas instituciones para alianzas más intensas de colaboración pedagógica y divulgación científica. El programa "Ciencia Viva" creado en 1996 fue un buen trabajo de intermediación entre las universidades y la educación básica y media. Ver más adelante el apartado sobre universidad y escuela pública.

120 Tal vez sea más correcto designar el área de acceso como acceso/permanencia o inclusive acceso/permanencia/logro, toda vez que lo que está en juego no es solo garantizar el acceso sino también la permanencia y el logro de los estudiantes oriundos de las clases o grupos sociales discriminados.

puede llevarle veinte años para saldarla. Las becas deben ser concedidas mediante contrapartidas de trabajo en las actividades universitarias, en el campus o fuera de este. Por ejemplo, estudiantes de licenciaturas podrían ofrecer algunas horas semanales en escuelas públicas en su papel de tutores o colaborando con alumnos con dificultades de aprendizaje.

3. En las sociedades multinacionales y pluriculturales, donde el racismo es un hecho, asumido o no, las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupo u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono. Sin duda que la discriminación racial o étnica ocurre conjuntamente con la discriminación de clase, pero no puede ser reducida a esta y debe ser objeto de medidas específicas. En la India, la discriminación de casta es objeto de acción afirmativa, a pesar de actuar en conjunción con la discriminación de clase y de sexo. En Sudáfrica, la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de darse conjuntamente con la discriminación de clase. La reforma de la universidad debe dar una centralidad más específica a las acciones contra la discriminación racial. Así como sucede en India o en Sudáfrica, estas acciones deben estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos, y en general, al mercado de trabajo vinculándose el proyecto de nación y dando testimonio de este.

En Brasil, las políticas de acción afirmativa asumen hoy un destacado lugar y merecen una mención especial. Como respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales para la democratización del acceso a la educación superior, especialmente del movimiento negro; el gobierno de Lula lanzó en el primer semestre de 2004 el programa “Universidad para Todos” (PROUNI) que preconiza una acción afirmativa basada en criterios raciales y socioeconómicos. Dos proyectos de ley elaborados por el Ministerio de Educación y presentados

al Congreso Nacional definen los criterios y los instrumentos de esa nueva política de inclusión social en la educación superior. El primer proyecto prevé la beca de estudio integral para alumnos de bajos ingresos, a ser concedida por las propias instituciones privadas de educación superior contra algunas garantías fiscales ya concedidas por el Estado.[121] De acuerdo con la propuesta del Ejecutivo, las instituciones que adhieran al programa deberán destinar por lo menos el 10% de sus vacantes para estudiantes de bajos ingresos y profesores de la red pública de educación básica. La segunda propuesta legislativa determina que las instituciones públicas federales de educación superior deberán destinar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes de las instituciones educativas públicas. Estas vacantes, a su vez, deberán ser distribuidas de manera que se refleje la composición étnica de cada estado de la Federación, pudiendo las instituciones de educación superior designar el porcentaje de vacantes para estudiantes negros y para estudiantes indígenas. En consonancia con el principio de autonomía universitaria, el proyecto garantiza la posibilidad para que cada institución determine los criterios de distribución y de selección para la inscripción en estas vacantes reservadas a los estudiantes de bajos ingresos y para los grupos sociales poco representados en la educación superior. Estas propuestas representan un esfuerzo meritorio en el sentido de combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, que ha sido responsable en buena parte de la pérdida de legitimidad social de la universidad y es por eso que debemos

121 Los incentivos fiscales concedidos por el gobierno federal a las instituciones privadas filantrópicas representan 839,7 millones de reales al año. Este monto se refiere a la exoneración fiscal. De acuerdo con la legislación brasileña, las instituciones filantrópicas están exentas de la contribución patronal y otros tributos federales. Además de los incentivos fiscales, la educación superior privada cuenta en este año con una asignación de 829 millones de reales para el programa de Financiamiento Estudiantil. Desde su instauración en 1999 este programa ha beneficiado a 218 mil estudiantes (*Folha de S. Paulo*, 12 de abril de 2004).

reconocerlas. Pero también ha habido muchas resistencias. En el debate ha incidido el punto de vista convencional de la contraposición entre democratización del acceso y meritocracia, así como otros temas nuevos, como el del método de la reserva de vacantes y las dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad con un alto componente mestizo.[122]

Algunas de las universidades públicas más prestigiosas y competitivas, como la Universidad de São Paulo (USP), se han resistido a la presión social en favor de las políticas de acción afirmativa pese a la cantidad de pruebas de su carácter elitista,[123] y han propuesto medidas alternativas de inclusión social que preserven el criterio del mérito para el ingreso a la educación superior.[124]

4. La evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso —así como el resto de la discusión en las áreas de extensión y de ecologías de saberes— debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna. La

---

122 En cuanto al tema del criterio racial, el proyecto del Gobierno propone el criterio de la autodeclaración.

123 Es el caso de la USP que en lugar de facilitar el acceso se propone "reforzar la competitividad de los jóvenes pobres". Para eso está abriendo cursos preparatorios para el primer semestre destinados a estudiantes de instituciones públicas y ampliando la exención del pago de inscripción del ingreso para los alumnos con carencias económicas (*Folha de S. Paulo*, 30 de mayo de 2004).

124 Un estudio reciente reveló, por ejemplo, que solamente una calle, la Bela Cintra, ubicada en la zona cercana a los Jardines concentra más estudiantes en el primer semestre de la USP de 2004 que los 74 barrios periféricos de la zona Sur. Los barrios de la elite de Sao Paulo que representan el 19,5% de la población total de la ciudad, responden por el 70,3 % del ingreso de la USP, mientras que los barrios periféricos que concentran el 80,5 % de la población, ocupan apenas del 29,7 % de las vacantes de la universidad (*Folha de S. Paulo*, 30 de mayo de 2004). El estudio fue realizado por el Núcleo de Apoyo a los Estudios de Grado (Naeg), vinculado al Instituto de Matemática y Estadística de la USP. Los resultados completos están disponibles en la página del Naeg. En <www.naeg.prg.usp.br>.

universidad no solo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.

EXTENSIÓN

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural. Este es un área que, para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios, y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: "incubación" de la innovación, promoción

de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura.

Para que la extensión cumpla este papel, es necesario evitar que sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios.[125] En este caso, estaremos frente a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Para evitar esto, las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción y la ecología de saberes son campos de legitimación de la universidad que trascienden la extensión, en tanto actúan al nivel de esta como al nivel de la investigación y de la formación. La investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación, involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, en la medida cuya solución de los problemas puede beneficiar los resultados de la investigación. Los intereses sociales están articulados con los intereses científicos de los investigadores, y la producción del conocimiento científico se da estrechamente ligada a la satisfacción de necesidades de los grupos sociales que no tienen poder para poner el conocimiento técnico y especializado a su servicio a través de la vía mercantil. La investigación-acción, que no es de ningún modo específica de las ciencias sociales, no ha sido en general, una prioridad en la universidad. Sin embargo, tiene una larga tradición en América Latina, a pesar de haber sido más fuerte en los años 1960 y 1970 que hoy. Así como sucede con las actividades de extensión, esta nueva centralidad

125 Esto es lo que está sucediendo en Brasil con muchas de las actividades de extensión de las fundaciones de las universidades.

otorgada a la investigación-acción, se debe al hecho de que la transnacionalización de la educación superior trae consigo el proyecto de transformar la universidad en un centro de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También aquí la lucha contra el funcionalismo, es posible solamente a través de la construcción de una alternativa que marque socialmente la utilidad social de la universidad y que formule esa utilidad de manera contrahegemónica.

ECOLOGÍAS DE SABERES

Las ecologías de saberes son una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley. La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. Las Ecologías de Saberes son, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico,

transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente.[126]

Bajo formas muy diferentes, pasa algo semejante en los países centrales, donde los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos. Por esta confrontación pasan algunos de los procesos de promoción de la ciudadanía activa crítica.

Las Ecologías de Saberes son un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices.

La investigación-acción y las ecologías de saberes se sitúan en la búsqueda de una reorientación solidaria de la relación universidad-sociedad. Este es el caso de los "talleres de ciencia" (*science shops*). Con base en las experiencias de investigación acción y del activismo de científicos y estudiantes en los años

126 El vínculo recíproco entre injusticia social e injusticia cognitiva será una de las ideas que más resistencia encontrará en el seno de la universidad, toda vez que históricamente fue el gran agente del epistemicidio cometido contra los saberes locales, legos, indígenas, populares en nombre de la ciencia moderna. En Brasil, la resistencia será quizás mayor ya que la elite universitaria se dejó atraer fácilmente por la idea autocongratulatoria del nuevo país, país sin historia como si en Brasil solo hubiese descendientes de inmigrantes europeos de los siglos XIX y XX, y no pueblos ancestrales indígenas y descendientes de esclavos.

1970, fueron creados los talleres de ciencia y se constituyeron en un movimiento con algún dinamismo en varios países europeos. Después de un período de relativo declive, el movimiento está resurgiendo hoy en Europa con el apoyo de programas de la Comisión Europea, y también en otras partes del mundo. En los Estados Unidos hay un movimiento cercano aunque con otras características, la "investigación comunitaria" (*community-based research*). Este movimiento organizado ya internacionalmente en la red "conocimiento vivo" (*living knowledge*), busca crear un espacio público de saberes donde la universidad pueda confrontar la injusticia cognitiva a través de la reorientación solidaria de sus funciones. Los talleres de ciencia son un híbrido donde se combina la investigación-acción y las Ecologías de Saberes. Un taller de ciencia es una unidad que puede estar conectada a una universidad y dentro de esta a un departamento o una unidad orgánica específica, que responde a solicitudes de ciudadanos o grupos de ciudadanos, de asociaciones o movimientos cívicos o de organizaciones del tercer sector, y en ciertos casos, empresas del sector privado para el desarrollo de proyectos que sean claramente de interés público (identificación y propuesta de resolución de problemas sociales, ambientales, en el campo del empleo, el consumo, la salud pública, la energía, etcétera, facilitación de la constitución de organizaciones y asociaciones de interés social comunitario, promoción del debate público, etcétera). La solicitud es estudiada de manera conjunta a través de procedimientos participativos en los que intervienen todos los interesados y los responsables del taller de ciencia. Estos últimos contactan a los departamentos o especialistas de la universidad y eventualmente de la red interuniversitaria de talleres de ciencia, potencialmente interesados en integrar el proyecto. Se constituye entonces un equipo que incluye a todos los interesados, que diseña el proyecto y la metodología participativa de intervención.[127] En

127 La participación solo es genuina en la medida en que condiciona efectivamente los resultados, los medios y los métodos para llegar a él. Bajo el nombre de participación y de otros similares, como por ejemplo el de con-

universidades de algunos países (Dinamarca, por ejemplo) los talleres de ciencia son integrados en las actividades curriculares de diferentes cursos. Se ofrecen seminarios de formación para los estudiantes que deseen participar en talleres de ciencia y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación. Lo mismo pasa con la realización de tesis de posgrado que podrían consistir en un proyecto que responda a la solicitud de un taller de ciencia.

Los talleres de ciencia son una interesante experiencia de democratización de la ciencia y de la orientación solidaria de la actividad universitaria. Sin embargo, algunas de las universidades —presionadas por la búsqueda de ingresos en el mercado— se han involucrado en el sentido de transformarse en unidades de prestación remunerada de servicios. Los modelos solidarios tienen un fuerte potencial de creación de nichos de orientación cívica y solidaria en la formación de los estudiantes y en la relación de la universidad con la sociedad, y funcionan como "incubadoras" de solidaridad y de ciudadanía activa.[128]

Los talleres de ciencia, entre otros ejemplos, demuestran cómo la universidad en tanto institución pública podrá asumir una orientación solidaria tanto en la formación de sus estudiantes, como en sus actividades de investigación y de extensión. Además de los talleres de ciencia, otras iniciativas que se desarrollan, buscan la contextualización del conocimiento científico. Tienen en común la reconceptualización de los procesos y las prioridades de investigación a partir de los usuarios y la transformación de estos en coproductores de conocimiento. Véase, por ejemplo, la contribución de los enfermos de sida en el desarrollo de pruebas clínicas y de la misma orientación de la agenda de investigación para la cura de la enfermedad en el caso de Brasil y Sudáfrica.

---

sulta, se conducen hoy proyectos de "asistencia" Norte-Sur inocultablemente neocoloniales.

128 Un análisis de los talleres de ciencia se puede leer en Wachelder (2003).

UNIVERSIDAD Y ESCUELA PÚBLICA[129]

Al tratar el tema del acceso, hice referencia a la necesidad de vincular la universidad con la educación básica y secundaria. Esta vinculación merece un tratamiento separado por ser un campo fundamental en la reconquista de la legitimidad de la universidad. Aunque es un campo muy amplio, en este texto me concentro en un tema específico: el saber pedagógico. Este tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública. Es un tema de una creciente importancia, ávidamente codiciado por el mercado educativo donde antes tuvo un papel hegemónico la universidad, ahora perdido. Este hecho es hoy responsable del distanciamiento entre la universidad y la escuela pública —la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela— un distanciamiento que de mantenerse acabará por derrumbar cualquier esfuerzo serio en el sentido de relegitimar socialmente la universidad.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y una pléyade de fundaciones e institutos privados vienen asumiendo algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad de las funciones repercute en el contenido de su desempeño. Ese cambio, además, se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico generados por la racionalidad económica, basada en el análisis costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de *tests* estandarizados. Temas como la eficiencia, la competencia, la *performance*, *choice* y *accountability*, ganaron centralidad en la agenda educativa. Las investigaciones producidas fuera de las universidades patrocinadas y financiadas por organismos

129 Esta sección les debe mucho a mis diálogos con Paulino Motter.

internacionales y fundaciones privadas, pasaron a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las elecciones de gestores de los sistemas públicos de enseñanza. Excluida del debate, y acusada frecuentemente de defender el *statu quo* de las corporaciones de la educación pública y de oponerse a las reformas, la universidad se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas. De ahí que los educadores y gestores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos se quejen de la falta de compromiso y apoyo de la universidad pública.

Igualmente, en el área de formación, las reformas educativas de las últimas décadas revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como lugar (*locus*) de formación docente. La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la exigencia de calificación terciaria de los profesores de todos los niveles de enseñanza[130] de donde resulta la progresiva privatización de los programas de capacitación de profesores. El "entrenamiento y capacitación de profesores" se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del emergente mercado educativo, hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de capacitación de profesores a las redes de educación básica y secundaria.

La fosa cavada entre la universidad pública y el saber pedagógico es perjudicial para la escuela y para la universidad. La resistencia de esta última al nuevo recetario educativo no puede reducirse solamente a la crítica, ya que la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de esta. Para dar un ejemplo, la crítica producida en las facultades de educación ha reforzado la percepción que la universidad está especialmente empeñada en la defensa

130 Es este el caso de Brasil, en donde la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, 1996) establece que, a partir de 2007, todos los profesores de educación básica deberán tener una formación de nivel superior.

del *statu quo*. Romper con esta percepción debe ser uno de los objetivos centrales de una reforma universitaria progresista y democrática.[131] El principio que debe afirmarse debe ser el compromiso de la universidad con la escuela pública. A partir de ahí, se trata de establecer mecanismos institucionales de colaboración a través de los cuales se construya una integración efectiva entre la formación profesional y la práctica educativa. Entre otras orientaciones, la reforma aquí propuesta debe propugnar:

1. Valorización de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua;
2. Reestructuración de los cursos de licenciatura con el fin de asegurar la integración curricular entre la formación profesional y la formación académica;
3. Colaboración entre investigadores universitarios y profesores de instituciones educativas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante el reconocimiento y el estímulo de la investigación-acción;
4. Creación de redes regionales y nacionales de universidades públicas para desarrollo de programas de formación continua en alianza con los sistemas de educación pública.

UNIVERSIDAD E INDUSTRIA

Los campos de conquista de legitimidad que mencioné son áreas que deben ser particularmente incentivadas porque se encuentran globalmente en riesgo. Además son, también, áreas más consistentemente articuladas con un proyecto de reforma

131 Experiencias innovadoras de integración entre universidades públicas y sistemas de educación básica y secundaria deben servir como referencia práctica. Por ejemplo, en Brasil, algunas universidades federales respondieron creativamente a las exigencias establecidas por la LDB creando licenciaturas especialmente diseñadas para atender a los profesores de las redes estatales y municipales de educación que no poseían formación profesional académica. Una experiencia exitosa se desarrolló en la Universidad Federal de Pelotas (Aporte personal de Paulino Motter).

progresista. Hay, sin embargo, un área de legitimación y de responsabilización social que ha asumido una preeminencia sin precedentes en los últimos veinte años. Se trata de la relación entre la universidad y el sector capitalista privado en cuanto consumidor o destinatario de los servicios prestados por la universidad. Como vimos, este sector surge, también hoy, de forma creciente, como productor de servicios educativos y universitarios, pero en este apartado me refiero solamente al papel como consumidor. La popularidad con que circulan hoy, especialmente en los países centrales, los conceptos de "sociedad del conocimiento" y "economía basada en el conocimiento" es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de productividad y competitividad de las empresas. Esta presión es tan fuerte que va mucho más allá de las áreas de extensión, ya que procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como esta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada.

En los países centrales y especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad ha venido siendo marcada por el imperativo central en este campo: la contribución de la universidad para la competitividad económica y también para la supremacía militar. Las políticas de investigación han sido orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en el financiamiento público de la universidad son vistos como "incentivos" para que la universidad busque financiamientos privados, para que establezca alianzas con la industria, patente sus resultados y desarrolle actividades de comercialización, incluyendo la comercialización de su propia marca.

La respuesta a esta presión asume algún dramatismo, y es este campo donde más dificultades le genera a la universidad, por cuatro razones principales: porque es el campo en el que hay mayor

brecha entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo que está implícito en los desempeños exigidos; porque en él, la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que emergen del nuevo modelo con objetivos muy distintos a los de la universidad; porque es aquí donde los modelos de gestión pública de la universidad son más directamente cuestionados y comparados negativamente con los modelos privados de gestión; porque se vuelve más evidente la legitimación y responsabilidad de la universidad en relación con ciertos intereses y con los grupos sociales que los sustentan, y puede significar la deslegitimación de la universidad en relación con otros intereses y otros grupos sociales subalternos y populares. La legitimación en un lado, significa la deslegitimación en el otro. Es en este ámbito donde ocurre la transformación del conocimiento de bien público en bien privado o privatizable, es decir, transable en el mercado. La universidad es presionada para transformar el conocimiento y sus recursos humanos en productos que deben ser explotados comercialmente. La posición en el mercado pasa a ser crucial y en los procesos más avanzados es la propia universidad la que se transforma en marca.

En este campo, la reforma progresista de la universidad como bien público deberá orientarse por las siguientes ideas:

1. Es crucial que la comunidad científica no pierda el control de la agenda de investigación científica. Para eso es necesario, antes que nada, que la asfixia financiera no obligue a la universidad pública a recurrir a la privatización de sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la apertura al exterior no se reduzca a la apertura al mercado y que la universidad se pueda desenvolver en ese espacio de intervención de modo que se equilibren los múltiples intereses, incluso contradictorios, que circulan en la sociedad y, que con mayor o menor poder de convocatoria, interpelan a la universidad. Inclusive en los Estados Unidos donde la empresarialización del conocimiento ha avanzado más, es defendido hoy que el liderazgo tecnológico del país esté soportado en un cierto equilibrio entre la investigación básica, realizada en las universidades sin

interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta al ritmo y al riesgo empresariales.

2. Las agencias públicas de financiamiento de la investigación deben regular –pero sin eliminar– el control de la agenda por parte de la comunidad universitaria en nombre de los intereses sociales considerados relevantes y que obviamente están lejos de ser apenas relevantes para la actividad empresarial. El uso creciente de los concursos para la llamada investigación dirigida (*targeted research*) debe ser moderado por concursos generales en los que la comunidad científica especialmente la más joven, tenga posibilidad de desarrollar creativa y libremente nuevas áreas de investigación, que no suscitan ningún interés por parte del capital o del Estado. La investigación dirigida se centra en lo que es importante hoy para quien tiene el poder de definir lo que es importante. Con base en ella, no es posible pensar el largo plazo y, como lo dije antes, este es tal vez el único nicho de hegemonía que le queda a la universidad. Por otro lado, la investigación dirigida y más aún, la investigación comercialmente contratada y la consultoría, imponen ritmos de investigación acelerada presionados por la sed de resultados útiles. Estos ritmos impiden la maduración normal de los procesos de investigación y de discusión de resultados, cuando no atropellan inclusive los protocolos de investigación y los criterios de evaluación de resultados.

No se excluye la utilidad para la propia universidad de una interacción con el medio empresarial en términos de identificación de nuevos temas de investigación, de aplicación tecnológica y de análisis de impacto. Lo importante es que la universidad esté en condiciones de explorar ese potencial y para eso no puede ser puesta en una posición de dependencia y mucho menos en el nivel de supervivencia en relación con los contratos comerciales.

El tema más polémico en este ámbito es el del patentamiento del conocimiento. En los países centrales la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas,

en la biotecnología, por ejemplo, comienza a transformar por completo los procesos de investigación y las relaciones al interior de la comunidad científica, obstruyendo y afectando la actividad colectiva de los procesos de investigación y la discusión libre y abierta de los resultados. Para muchos, cuestiona inclusive el propio avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal en las prioridades de la investigación. El problema del patentamiento es uno de los que mejor revela la segmentación global de la producción de conocimiento. Esto solo es relevante en unos pocos países, en los que hay gran capacidad de absorción comercial del conocimiento producido.

EL REFUERZO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Reconozco que lo que acabo de proponer es un amplio programa de responsabilidad social de la universidad y solamente así la universidad pública puede luchar eficazmente por su legitimidad. La universidad debe entender que la producción de conocimiento epistemológica y socialmente privilegiada y la formación de elites dejaron de tener el poder, por sí solos, de asegurar la legitimidad de la universidad a partir del momento en que ella perdió la hegemonía, inclusive en el desempeño de estas funciones, y tuvo que pasar a desempeñarse en un contexto competitivo. La lucha por la legitimidad permite ampliar el potencial de estas funciones, complementándolas con otras donde el vínculo social sea más transparente. Para que eso ocurra, la universidad debe dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales. Contrariamente a lo que hace creer el capitalismo educativo, las deficiencias en el desempeño de la responsabilidad social de la universidad no se generan en el exceso de autonomía sino por el contrario por la falta de ella y de los medios financieros adecuados. El Estado y la sociedad no pueden reclamar nuevas funciones de la universidad cuando la asfixia financiera no les permite desempeñar siquiera sus funciones más tradicionales. Una vez creadas las condiciones, la universidad debe ser motivada para asumir formas más densas de responsabilidad social,

pero no debe ser solamente entendida de manera funcionalista en este sentido. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas. La autonomía universitaria y la libertad académica —que en el pasado fueron esgrimidas para desresponsabilizar socialmente la universidad— asumen ahora una nueva importancia, puesto que solamente ellas pueden garantizar una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social. Puesto que la sociedad no es una abstracción, esos desafíos son contextuales en función de la región, el lugar y, por lo tanto, no pueden ser enfrentados con medidas generales y rígidas.

CREAR UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

La quinta gran área de reforma democrática y emancipadora de la universidad pública tiene relación con el campo institucional. Dije antes que la virulencia y lo sobresaliente de la crisis institucional residen en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Por eso, me concentré hasta ahora en esas dos crisis. Luego, defendí que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable no solo por el surgimiento de muchas otras instituciones, sino también por el aumento de la segmentación interna de la red de universidades, al nivel nacional o global. La universidad no es hoy la organización única que fue, y su heterogeneidad vuelve más difícil identificar lo que es.[132] Los procesos de globalización hacen más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad se debe al hecho de que es un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la

132 De ahí la importancia de la lucha por la definición de universidad que referí antes.

sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que aquí propongo está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad pública en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa y evaluación participativa.

RED

La primera idea es la red nacional de universidades públicas. En casi todos los países hay asociaciones de universidades, pero tales asociaciones están muy lejos de constituir una red. En la mayoría de los casos son solamente grupos de presión que reivindican colectivamente beneficios de los que individualmente se apropian. Más allá de esto, propongo que el bien público de la universidad pase a ser producido en red, lo que significa que ninguno de nosotros en la red puede asegurar por sí mismo cualquiera de las funciones en que se traduce ese bien público, ya sea el de producción de conocimiento, la formación de grado y de posgrado o la extensión. Esto implica una revolución institucional y una revolución en las mentalidades,[133] dado que las universidades fueron diseñadas institucionalmente para funcionar como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, a pesar de ser esgrimida públicamente en nombre de la universidad contra actores externos, ha sido frecuentemente utilizada al interior del sistema universitario para contraponer universidad contra universidad. Donde

133 Tal vez por eso sea necesario programar procesos de transición que garanticen un pasaje intergeneracional, porque es de prever que las generaciones más adultas (y con más poder hoy) se resistan a cualquier cambio en este sentido.

existe la competencia por el *ranking*, se incentiva la separación, y como este está hecho a partir de las desigualdades existentes entre universidades en un momento dado y sin ninguna medida compensatoria, tiende a agudizar aún más el tope de la pirámide, profundizando así, la segmentación y la heterogeneidad.[134]

Si se hace la reforma como propongo, en el sentido de fortalecer la universidad pública en su conjunto, de modo de calificarla para discutir los términos de su inserción en la globalización de la universidad, la construcción de una masa crítica es una precondición y esta solo se obtiene en la mayoría de los países cuando se suman y se aúnan los recursos, se buscan sinergias y se maximiza el desempeño funcional a partir de las diferentes contribuciones que los diferentes componentes de la red pueden dar. Así, la construcción de la red pública implica compartir recursos y equipamientos, la movilidad de docentes y estudiantes al interior de las redes y una estandarización mínima de planes de curso, organización del año escolar y de los sistemas de evaluación. Nada de esto debe eliminar las especificidades con que cada universidad pretende responder al contexto local o regional en el que está inserta. Por el contrario, esa especificidad al ser mantenida, puede valorarse mucho más al interior de la red. Por ejemplo, en Brasil, conocí experiencias riquísimas de extensión en las universidades del Norte y el nordeste que son totalmente desconocidas o poco valorizadas en el centro-Sur y en el Sur; estoy seguro que también ocurre lo inverso.

La red busca, entonces, fortalecer la universidad en su conjunto al crear más polivalencia y descentralización.

No se trata de llevar las universidades de excelencia a compartir de tal modo sus recursos que se ponga en riesgo esa misma excelencia; al contrario, se trata de multiplicar el número de universidades de excelencia dando a cada una la posibilidad de

134 La idea de establecer *ranking* no es en sí negativa, todo depende de los criterios que lo definen y del modo, transparente o no, como estos sean aplicados. En el marco de la reforma que propongo las jerarquías deberían servir especialmente para estimular el desempeño de las redes.

desarrollar su nicho potencial con ayuda de las demás. En oposición a lo que comúnmente se piensa, en un contexto de globalización neoliberal, la concentración de la investigación y del posgrado en pocas universidades o centros de excelencia expone a la universidad pública a grandes vulnerabilidades, especialmente en los países periféricos y semiperiféricos. Como mencioné antes, esas universidades, inclusive las mejores, son presa fácil de las universidades globales de los países centrales y lo serán entre más aisladas y desconectadas estén.

La reforma orientada a una globalización solidaria de la universidad como bien público tiene que partir de la solidaridad y de la cooperación al interior de la red nacional de universidades; esta red nacional debe estar desde el comienzo transnacionalizada, es decir, debe integrar universidades extranjeras interesadas en formas de transnacionalización no mercantil. Obviamente que esas relaciones —llamadas hoy "relaciones internacionales"— ya existen; solo que deben ser intensificadas hasta el punto que sean tan constitutivas de la red, que dejen de ser consideradas externas o apéndices.

La reforma debe promover la constitución de la red, pero la red no se decreta; es necesario crear una cultura de red en las universidades y esto no es una tarea fácil. Porque ni siquiera en el interior de la misma universidad ha sido posible crear una verdadera red. Esta cultura no se crea de un momento a otro. Tal vez sea posible crearla de una generación a otra y el impulso para constituirla dependerá en buena medida de la percepción que se tenga de que, sin red, una universidad pública sucumbirá sin gloria alguna en el mercado y la transnacionalización del comercio de la educación superior. Cuando la red se convierte en un asunto de supervivencia, la universidad deberá considerarlo como un asunto de principio.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificar, democratizar y cualificar. La teoría de las redes provee hoy pistas valiosas a las organizaciones. Pueden ser multinivel o multiescala, deben fomentar la formación de módulos (*clusters*) y en general, promover el crecimiento de la

multiconectividad entre las universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas de divulgación y de publicación del conocimiento.

Pienso que en la constitución de una red podría ser útil tener como ejemplo a la Unión Europea.[135] Como ya mencioné, la política universitaria europea busca crear una red universitaria europea que prepare en conjunto a sus universidades para la transnacionalización de la educación superior. Aunque no esté de acuerdo con el excesivo énfasis mercantil de la transnacionalización, pienso que es una estrategia correcta, porque parte de la verificación de que las relaciones entre las universidades europeas se pautaron, hasta hace muy poco, por la heterogeneidad institucional, una enorme segmentación y un casi total aislamiento recíproco, es decir, unas condiciones que no favorecen este nuevo punto de partida para la inserción de las universidades europeas en el contexto de la globalización de la educación superior. Lo que está haciendo la Unión Europea a nivel internacional entre los países que la integran, es en verdad una tarea mucho más difícil que la exigida a nivel nacional. Si una región central en el sistema mundial, en este estado de vulnerabilidad a escala global en este campo, decide prepararse a lo largo de más de una década, para remediar, a través de la constitución de una red de universidades —en la lógica de lo ocurrido en otras áreas del comercio mundial—, no me parece que se deba esperar menos de eso, especialmente de los grandes países periféricos, como Brasil, teniendo en cuenta, por un lado, el potencial de desarrollo que posee y, por otro lado, la fragilidad de ese potencial si no fuera correctamente aprovechado.

La organización de las universidades dentro de la red debe ser orientada para hacer viable e incentivar la consecución de los cuatro campos de legitimación: acceso, extensión, investigación-acción y ecologías de saberes. Además de eso, debe facilitar la

135 Puede tenerse en cuenta también la red AUGM (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo) que congrega a 15 universidades públicas de MERCOSUR (Aporte personal de Denise Leite).

adaptación de la universidad a las transformaciones que están ocurriendo en la producción del conocimiento. El modelo de institucionalidad que hoy domina, fue moldeado por el conocimiento universitario y no se adecua al conocimiento pluriuniversitario. El pasaje, como vimos, es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar; de los circuitos de producción hacia circuitos abiertos; de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización; de la aplicación técnica y comercial a la aplicación socialmente edificante y solidaria. Esta transición es más evidente en los países centrales y es también detectable en los países periféricos y semiperiféricos; si bien en estos últimos el pasaje no es autónomo sino heterónomo y en el peor de los casos, resultado de imposiciones de las agencias financieras internacionales. En la fase de transición en la que nos encontramos, los dos tipos de conocimiento coexisten y el diseño institucional debe ser suficientemente dúctil para albergarlos a ambos y para posibilitar que el conocimiento pluriuniversitario no sea contextualizado únicamente por el mercado y, por el contrario, sea puesto al servicio del interés público, de la ciudadanía activa y de la construcción de alternativas solidarias y de largo plazo.

Los cambios institucionales no van a ser fáciles, pero son el único medio para resistir con éxito a las enormes presiones, que procuran alinear la organización y la gestión de las universidades con el modelo neoliberal de sociedad. El supuesto de las reformas que propongo, es que el Estado reformista le brinde a la universidad las condiciones para resistir a tales presiones. Claro que, si fuera el mismo Estado quien presiona para la empresarialización de la universidad, entonces le compete a esta resistirse a la reforma del Estado. Es lo que ha venido pasando en España, en la lucha de los rectores y profesores de las universidades públicas contra la tentativa de reforma conservadora de la universidad; también en Italia, específicamente en la lucha contra la precarización contractual de los docentes; y en Francia, en la lucha contra la desresponsabilización del Estado en las áreas de ciencia y cultura.

El modelo convencional de conocimiento universitario domina hoy todavía los cursos de grado, pero sufre una creciente interferencia en el conocimiento pluriuniversitario a nivel de posgrado y de investigación. El hecho de que las unidades orgánicas tradicionales hayan sido moldeadas por el modelo universitario, explica en buena parte la resistencia a conceder al posgrado y a la investigación, la centralidad que deben tener en las próximas décadas. Es necesario entonces, crear otras unidades orgánicas transfacultades y transdepartamentales que, además, pueden estar articuladas a la red y no exclusivamente en una de las universidades que la integran. Uno de los objetivos centrales de las nuevas unidades, debe ser la búsqueda de una mayor integración entre los posgrados y los programas de investigación.

DEMOCRACIA INTERNA Y EXTERNA

Además de la creación de la red, la nueva institucionalidad debe tener como objetivo, la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando se habla de democratización de la universidad debemos tener en mente la cuestión del acceso y el fin de las discriminaciones que la limitan. Pero la democratización de las universidades incluye también otras dimensiones. En tiempos recientes, la democratización externa de la universidad ha sido un importante tema de debate. La idea de la democratización externa se confunde con la responsabilización social de la universidad, porque lo que está en debate, es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad que en los últimos años se volvió un anatema, considerado como manifestación de elitismo, de corporativismo, de encerramiento en su torre de marfil, etcétera. Apelar a la democracia externa es una ambigüedad porque esta es realizada por grupos sociales diferentes con intereses contradictorios. Por un lado, el requerimiento viene del mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad o para justificar la necesidad de ampliar el acceso a la universidad, lo que es posible mediante la privatización de la universidad, o para defender una mayor cercanía entre la

universidad y la industria. En estos casos, la democratización externa implica una nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios, y en última instancia, la transformación de la universidad en un negocio.

Por otro lado, la demanda para la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas interesadas en la transición desde el modelo universitario al modelo pluriuniversitario; estas fuerzas proceden, sobre todo, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la democratización de la universidad pública. El modelo pluriuniversitario, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos y comunidades en tanto usuarios y coproductores de conocimiento, orienta a que esa participación y contextualización estén sujetas a reglas que hagan más transparentes las relaciones entre la universidad y el medio social y legitimen las decisiones tomadas en su ámbito.

Este segundo llamado a la democracia externa persigue de hecho, neutralizar el primero, es decir, la privatización de la universidad. La demanda por la privatización tuvo, en la última década, un impacto enorme en las universidades de muchos países, al punto que los investigadores universitarios han perdido buena parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más relevante es la manera como se definen hoy las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las grandes enfermedades que afectan a gran parte de la población del mundo (malaria, tuberculosis, sida) no forman parte de las prioridades de investigación.[136] A partir del momento en que los mecanismos de autorregulación de la comunidad científica pasan a estar dependientes de los centros de poder económico, solamente una presión democrática externa podrá llevar a que los temas

136 La malaria tiene una incidencia exclusiva en los países del Sur. La tuberculosis tiene una incidencia trece veces mayor en el Sur que en el Norte El Sida tiene también una incidencia superior en el Sur, pero es suficientemente perturbadora en el Norte, lo que justifica que, en la vacuna contra el sida, se invierta siete veces más de lo que se invierte en la vacuna contra la malaria (Archibugi & Bizarri, 2004).

sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación.

La necesidad de una nueva institucionalidad de democracia externa es fundamental para tornar transparentes, mensurables, regulables y compatibles las presiones sociales sobre las funciones de la universidad. Y sobre todo para debatir en el espacio público de la universidad y tornarlas objeto de decisiones democráticas. Esta es una de las vías de democracia participativa necesarias para la nueva base de legitimidad de la universidad. Articulada con la democracia externa, está la democracia interna. Este fue un tema destacado en los países centrales en la década de 1960 y todos los países que pasaron por períodos de dictadura, introdujeron en la segunda mitad del siglo XX formas de gobierno democrático en la universidad, después del derrocamiento de la dictadura. La presión empresarial sobre la universidad comenzó a hacer un ataque sistemático a esa democracia interna; la razón era obvia: el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores y esto no ocurre si se mantienen activos los mecanismos de democracia interna, ya que ellos sustentan la libertad académica que bloquea el paso a la proletarización. Esto es solamente alcanzable a partir de un modelo de gestión y de organización empresarial, con profesionalización de las funciones y una estricta separación entre administración, por un lado, y docencia e investigación, por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, así, fuertemente hostil con la democracia interna. No sucede lo mismo con la democracia externa de origen comunitario y solidario. Por el contrario, la democracia interna puede potenciar la democracia externa y viceversa. Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por el valor que tiene en sí misma, mas también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad-industria. La democracia externa puede concretarse, por ejemplo, a través de consejos sociales, social y culturalmente diversos, con participación asentada en la relevancia social y no en las contribuciones financieras, definidas a nivel territorial

(local, regional), sectorial, clasista, racial, sexual. La participación en los órganos de democracia interna deberá así ser informada por los principios de acción afirmativa, incorporando a los consejos, los grupos y los intereses sociales hasta ahora más distantes de la universidad.[137] Lo importante es que los consejos no sean una mera fachada, y para esto, más allá de sus funciones consultivas, deben tener participación en los procesos de democracia participativa que sean adoptados en el interior de la universidad.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA

Finalmente, la nueva institucionalidad debe incluir un nuevo sistema de evaluación que incluya a cada una de las universidades y a la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación. Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos de la reforma indicados anteriormente, especialmente relacionados con las tareas de legitimación y con la valoración de las transformaciones en la producción y distribución del conocimiento y sus relaciones con las nuevas alternativas pedagógicas. Esto significa que el desempeño de los docentes y de las unidades orgánicas deben ser vistos también a la luz de estos criterios. También aquí hay que tomar la opción entre una evaluación tecnocrática y una evaluación tecnodemocrática o participativa. La primera es hoy fuertemente recomendada por el capital educativo transnacional. Se trata de una evaluación cuantitativa, externa, del trabajo de los docentes o del trabajo de investigación, dejando afuera el desempeño de cualquier otra función, especialmente las de extensión, por más relevantes que sean en el plano social. En el caso de la investigación, se centra en lo que es más

137 En Brasil, donde esta distancia es enorme, el éxito de la articulación entre democracia interna y democracia externa depende de la voluntad política y de la eficacia que orientan las medidas del campo del acceso, la investigación-acción, la extensión y las ecologías de saberes. Los diferentes grupos sociales solamente estarán convencidos de las ventajas de la participación en el gobierno de la universidad, si este tiene un retorno bien concreto.

fácilmente cuantificable a través de técnicas bibliométricas que diferencian tipos y lugares de publicación o de impacto de las publicaciones medido por índices de citación. En las áreas de extensión, que son más difícilmente cuantificables, se ha realizado muy poca evaluación y cuando ocurre, se tiende a privilegiar la relación universidad-industria, centrándose en criterios cuantitativos, por ejemplo, como el número de patentes.

La fijación de criterios a través de los mecanismos de democracia interna y externa, es fundamental, toda vez que ellos definen el valor del retorno de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos idénticos en la actividad docente, pero sí modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de cada grupo de docentes, garantizando una calidad mínima dentro de cada modelo o vertiente. Esto permite ampliar el retorno social de la universidad e introducir incentivos internos para nuevas actividades, sirve como escudo contra la presión unilateral de incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa tornan posible la emergencia de criterios de evaluación interna suficientemente consolidados para ser medidos por los criterios de evaluación externa. Los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomías de los actores y de las instituciones. Solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista, o en intercambio de favores evaluativos.

REGULAR EL SECTOR UNIVERSITARIO PRIVADO

La reforma de la universidad como bien público que acabo de delinear no será viable si los principios que la orientan, no están acompañados de dos decisiones políticas: una tiene que ver con la regulación de la educación superior privada, y la otra con la posición de los gobiernos frente al GATS en el campo de la educación transnacionalizada. Paso a tratar brevemente cada una de ellas.

LA UNIVERSIDAD PRIVADA

En cuanto a la universidad privada, y partiendo del principio de que la universidad es un bien público, el gran interrogante es saber en qué condiciones un bien público puede ser producido por una entidad privada. Antes mencioné al sector privado como consumidor de servicios universitarios. Paso ahora a centrarme en el sector privado como producto. Es un sector internamente muy diferenciado; algunos productores de servicios son muy antiguos, mientras otros, la gran mayoría, han surgido en las dos últimas décadas. Algunos de ellos tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero, en la actualidad, la gran mayoría busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura. Algunos son universidades con excelencia en las áreas de posgrado y de investigación; mientras otros hasta llegan a estar bajo sospecha de ser fachadas para el lavado de dinero y el tráfico de armas.

El modo como se constituyó este sector privado de educación superior diverge de país a país. Más en los países periféricos y semiperiféricos, donde había un sector público universitario, el desarrollo del sector privado se asentó en tres decisiones políticas: estancar la expansión del sector público a través de la crisis financiera; degradar los salarios de los profesores universitarios con el fin de forzarlos a buscar empleo parcial en el sector privado;[138] actuar con una negligencia benigna y premeditada en la regulación del sector privado, permitiéndole que se desarrolle con un mínimo de restricciones. De este modo, el sector privado se ahorró la formación de sus propios cuadros, aprovechándose de todo el conocimiento y formación producidos por la universidad pública. Esto significó una masiva transferencia de recursos de la universidad pública hacia las nuevas universidades privadas, una transferencia de tal tamaño y tan salvaje, que es legítimo concebirla

138 En el caso de Brasil, otro factor fue permitir la jubilación precoz, con salario integral, en las universidades públicas.

como proceso de acumulación primitiva por parte del capital universitario con la consiguiente descapitalización y desarticulación de la universidad pública. Como dije, se trató de una opción política y diferentes países tomaron opciones diferentes. Portugal es un caso paradigmático de lo que acabo de describir. España es un caso particularmente diferente.[139] Por un lado, la autonomía regional llevó a que cada comunidad autónoma quisiera crear su propia universidad, lo que produjo una enorme expansión de la universidad pública. Por otro lado, los intentos del ex presidente José María Aznar (1996-2004) de equiparar el tratamiento de las universidades públicas y privadas y facilitar la transferencia de recursos de las primeras hacia las segundas, fueron parcialmente frustradas por la fuerte oposición de la comunidad universitaria. Asimismo, las universidades privadas han crecido en España y en Madrid ya son mayoritarias, aunque la mayor parte de estudiantes frecuente universidades públicas.[140]

Es evidente que el caso brasileño se aproxima más al caso portugués que al español.[141] Siendo así, la primera señal del verdadero objetivo de una reforma de la universidad pública estará dado por el modo como en esa reforma (o fuera de ella) se posicione el Estado frente a las universidades privadas. Si el Estado asume una actitud cómplice con lo que pasa en estas últimas, las universidades públicas podrán concluir sin más que la reforma se hace

139 Le debo a Juan Carlos Monedero las informaciones sobre el caso español.

140 En España, tal como en Portugal, hay dos tipos de universidades privadas, las universidades católicas que han estado muy ligadas en España al Opus Dei, y las universidades-negocio que surgieron sobre todo en la década de 1990. Un tema no abordado en este texto es el surgimiento de un nuevo tipo de universidades vinculadas a iglesias protestantes de varias denominaciones, un fenómeno especialmente evidente en América Latina, más también presente en África.

141 En Brasil, el primer impulso al sector universitario privado se dio en la dictadura, en la década de 1970. Pero la verdadera expansión y consolidación del mercado educativo, ocurrió en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

en contra de ellas, debiendo extraer las debidas inferencias. Naturalmente, los adeptos al credo neoliberal exigirán igualdad entre el sector público y el sector privado, una exigencia que evidentemente no hicieron cuando se creó el sector privado. El tratamiento preferencial que la reforma debe dar a la universidad pública no se apoya solamente en el hecho de que la universidad pública realiza funciones de interés público, que por definición no pueden ser realizadas en el mercado de diplomas universitarios. Se apoya, todavía, en la necesidad de corregir algunos defectos de la competencia desleal y de la apropiación indebida de recursos de la que ha sido víctima la universidad pública en las dos últimas décadas.

Frente a esto, la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al Estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación del Estado con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización. En un período de austeridad financiera, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado. A su vez la regulación de la universidad privada debe ser tanto indirecta como directa. La regulación indirecta ocurre con la expansión y cualificación de la universidad pública influyendo sobre la disminución del negocio universitario rentable. La situación diverge de país a país, pero en general, con excepción de Estados Unidos, el sector privado ocupa la base de la pirámide de calidad y no el tope.

La regulación directa del mercado universitario se hace con el aumento de las condiciones de autorización y acreditación en combinación con la evaluación de resultados. La acreditación debe estar sujeta a la renovación y la evaluación debe seguir los criterios de evaluación de las universidades públicas. Debe evitarse a toda costa el *dumping* social de la formación universitaria, una situación inminente en sectores saturados del mercado (por ejemplo, las carreras de derecho y de administración) y casi siempre concentrados en las regiones de mayor densidad poblacional. La regulación estatal del mercado universitario es un tema polémico y políticamente sensible por dos razones principales. En primer lugar, el sector privado creció descontroladamente y tiene

hoy un poder político muy excesivo en relación con lo que podría originarse en la calidad de los servicios que presta. Este poder político es potenciado por la acción de las agencias financieras internacionales que promueven la transnacionalización de los servicios de educación superior, ya que ella se apoya en un mercado que se quiere hacer de forma desregulada. En segundo lugar, el sector privado, cuando ocupa la base de la pirámide de calidad, tiende a prestar servicios a los hijos de las clases trabajadoras y a los grupos sociales discriminados[142]. Estos se transforman fácilmente en un arma de apoyo contra la exigencia regulatoria.

La manera de avanzar es a través de un contrato social, siempre y cuando los actores involucrados acepten los principios políticos que orientan la contratación. Se trata de un contrato diferente del que se ha establecido con las universidades públicas. En el caso de las universidades privadas con fines lucrativos, el contrato será exigido en razón de la naturaleza de los servicios prestados y el carácter mercantil de su prestación. En el caso de las universidades privadas comprobadamente sin fines lucrativos, el contrato social educativo tiene que ser diferente, combinándose lo que está en vigor para el sector público y lo que está en vigor para el sector privado no lucrativo.

EL ESTADO Y LA TRANSNACIONALIZACIÓN DEL MERCADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El último principio de la reforma de la universidad como bien público, resulta del análisis que hice sobre la polarización entre globalizaciones contrapuestas que están caracterizando hoy las relaciones internacionales. Consiste en fomentar e intensificar las formas de cooperación transnacional que ya existen y multiplicarlas en el marco de acuerdos bilaterales o multilaterales siguiendo principios de beneficio mutuo y por fuera del marco de regímenes

142 El caso brasileño presenta una particularidad en este campo. En la medida en que las instituciones privadas también son frecuentadas por un grupo significativo de clase media, en general son personas ya empleadas, con un nivel relativamente elevado de ingresos.

comerciales. Es este el sentido de la globalización alternativa en el área de la universidad. Por razones diversas, merecen reflexión los ejemplos mencionados antes de la Unión Europea y de Sudáfrica. En los países periféricos y semiperiféricos, se deben buscar sinergias regionales porque en esta escala la densificación de las redes hace más fácil y más eficaz la lucha contra la globalización neoliberal de la universidad. En el caso de los países de lengua oficial portuguesa, la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) es un espacio multilateral con un enorme potencial para la transnacionalización cooperativa y solidaria de la universidad. A los países semiperiféricos de este espacio, Brasil y Portugal, les corresponde la iniciativa de dar los primeros pasos en esta dirección: cursos de grado y posgrado en red, circulación fácil y estimulada de profesores, estudiantes, libros e informaciones, bibliotecas *online*, centros transnacionales de investigación sobre temas de interés específico para la región, sistemas de bolsas de estudios y líneas de financiamiento de investigación destinadas a estudiantes y profesores interesados en estudiar o investigar en cualquier país de la región, etcétera. Este espacio regional debe articularse con el MercoSur y en general con América Latina, correspondiendo a Brasil y Portugal su articulación con España y con los países latinoamericanos y africanos para la realización de este proyecto. Esta es una alternativa exigente pero realista, fuera de la cual no será posible para ningún país de esta región resistir individualmente a la avalancha de la mercantilización global de la educación.[143]

CONCLUSIÓN

La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad, en cuanto bien público, reside en ser la

143 La brillante diplomacia brasileña de los dos últimos años abre aún otras opciones en la construcción de las redes. Me refiero a las redes entre los tres países semiperiféricos que han venido luchando por una mayor justicia social en las relaciones Norte/Sur: Brasil, India y Sudáfrica.

institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses.

La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior. Es posible que en este texto haya hecho sobresalir más las amenazas externas que las internas. Al contrario, en mi primer trabajo sobre la universidad mencionado en el prefacio, di una mayor atención a la amenaza interna. La razón de esta inflexión en el énfasis se debe al hecho de que los factores de amenaza interna antes identificados, están potenciados hoy a través de una perversa interacción, que escapa a muchos, con los factores de amenaza externa. Estoy más consciente que nunca de una universidad en ostracismo social por su elitismo y corporativismo, y paralizada por la incapacidad de autointerrogarse de la misma forma en que ella interroga a la sociedad y por eso es presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal. Es por eso que la emergencia de un mercado universitario, primero nacional y ahora transnacionalizado, torna más evidentes las vulnerabilidades de la universidad pública y constituye una seria amenaza al bien público que produce o debería producir.

La conjunción de factores de amenaza interna y de factores de amenaza externa está bien patente en la evaluación de la capacidad de la universidad para pensar el largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Quien trabaja hoy en la universidad sabe que las tareas universitarias están dominadas por el corto plazo, por las urgencias del presupuesto, la competencia entre facultades, el empleo de los licenciados, etcétera. En la gestión de estas urgencias, florecen tipos de profesores y de conductas que poca utilidad y relevancia tendrían si en vez de urgencias, fuese necesario identificar y potenciar las emergencias donde se anuncia el

largo plazo. Este estado de cosas, que se debe ciertamente a una pluralidad de factores, no puede con todo dejar de ser pensado en conjunción con las señales que poderosos actores sociales van dando desde el exterior de la universidad.

¿Cuál es el retorno social de pensar el largo plazo, de disponer de espacios públicos de pensamiento crítico e incluso para la producción de conocimiento más allá del exigido por el mercado? En la lógica del Banco Mundial la respuesta es obvia: el retorno es nulo, si existiese, sería peligroso, y si no fuese peligroso, no sería sustentable, pues estaría sujeto a la competencia de los países centrales que tienen en este dominio ventajas comparativas inequívocas. Si esta lógica global y externa no encontrase terreno propicio para ser apropiada local e internamente, no sería por cierto peligrosa.

La propuesta que presenté en este texto, está en las antípodas de esta lógica global y externa, y procura crear las condiciones para que esta no encuentre un terreno acogedor que facilite su apropiación interna y local en cada universidad, y en cada una a su modo.

La universidad es un bien público íntimamente ligado al proyecto de nación. El sentido público y cultural de este proyecto y su viabilidad, dependen de la capacidad nacional para negociar de manera calificada, la inserción de la universidad en los contextos de transnacionalización. En el caso de la universidad y de la educación en general, esa cualificación es la condición necesaria para no transformar la negociación en un acto de rendición y con él, el fin de la universidad tal como la conocemos. No habrá rendición si existen condiciones para una globalización solidaria y cooperativa de la universidad.

Porque los aliados son pocos, y los intereses hostiles al florecimiento de la universidad pública tienen hoy mucho poder en el interior del Estado, que bajo la forma de actores mercantiles nacionales y transnacionales, bajo la forma de agencias internacionales al servicio de unos y de otros, la reforma de la universidad como bien público tiene un significado que trasciende a la universidad. Como procuré demostrar, la universidad en tanto

bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y los responsables políticos deben tener siempre presente.

BIBLIOGRAFÍA

Archibugi, D.; Bizzarri, K. 2004 "Committing to Vaccine R&D: A global science policy priority" en *Research Policy* Nº 33(10) pp. 1657-1671. En <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733304001386>.

Asmal, K. 2003 "Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) on Higher Education" en *Kagisano Issue* (Sudáfrica) Nº 3, pp. 47-53.

Banco Mundial 2002 *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options* (Nueva York: World Bank) marzo.

Chauí, M. 2003 "A universidade pública sob nova perspectiva", Conferencia de apertura de la 26ª reunión anual de ANPED (Poço de Caldas) 5 de octubre.

Gibbons, M. *et al.* 1994 *The New Production of Knowledge* (Londres: SAGE).

Hirtt, N. 2003 "Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés Sur l'université" en *Alternatives Sud* (CETRI) Nº 3(10), pp. 9-31.

Kajibanga, V. 2000 "Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: reflexos sobre o papel do ensino superior em Angola" en *Africana Studia* (CEAUP) Nº 3, pp. 137-151.

Knight, J. 2003 "Trade in Higher Education Services: the implications of GATS" *Kagisano Issue* (Sudáfrica) Nº 3, pp. 5-37.

Mehta, L. 2001 "The World Bank and its emerging knowledge empire" en *Human Organization* (SfAA) Nº 60, pp. 189-196.

Santos, B. de Sousa 2002 *A globalização e as ciências sociais* (São Paulo: Cortez).

Santos, B. de Sousa 2003 *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (Bilbao: Desclée de Brouwer).

Santos, B. de Sousa (ed.) 2004a *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (Porto: Afrontamento).

Santos, B. de Sousa (ed.) 2004b *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa* (México: Fondo de Cultura Económica).

Wachelder, J. 2003 "Democratizing Science: Various routes and visions of Dutch Science Shops" en *Science, Technology & Human Values* (SAGE) Nº 28, pp. 244-273.

HACIA UNA UNIVERSIDAD POLIFÓNICA Y COMPROMETIDA: PLURIVERSIDAD Y SUBVERSIDAD*

La universidad moderna está viviendo una profunda transformación, cuyas dinámicas principales apuntan a fortalecer tanto el capitalismo como el colonialismo en la universidad. En algunos contextos, las dinámicas pueden consistir no tanto en fortalecer como en hacer más visibles las condiciones preexistentes. El objetivo de un contramovimiento a dichos desarrollos deberá aceptar un pasado problemático y garantizar un futuro poscapitalista, poscolonial y pospatriarcal. En suma, se trata de refundar la universidad como la conocemos. Podrá ser designado como el movimiento hacia una universidad polifónica y comprometida: una pluriversidad. Por *universidad comprometida* me refiero a una universidad que, lejos de ser neutral, esté involucrada en las luchas sociales por una sociedad más justa. Sin embargo, por otro lado, una pluriversidad es una universidad que, lejos de ser militante, reclama para sí misma una distancia crítica y una postura objetiva, una objetividad fuerte que no permite ser confundida con neutralidad. En algunos contextos políticos, a menudo se ha pedido a la universidad que sea militante, en el sentido de que

* Texto inédito en español. Traducción: María José Rubin.

sostenga una lealtad política acrítica a cualquier fuerza política que se presente como defensora del interés nacional y que tenga el poder de demandar partidismo a la universidad.

Por *universidad polifónica* me refiero a una universidad que ejerza su compromiso en una forma plural, no solo en términos de contenidos sustantivos sino también en términos institucionales y organizativos. Una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo se compone de muchas voces, sino que, sobre todo, se compone de voces que se expresan de maneras tanto convencionales como no convencionales, en procesos de enseñanza orientados al diploma o no. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional operando tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta hoy, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad e incluso en la subversión institucional.

La universidad polifónica, comprometida, puede ser considerada como una estrategia defensiva tanto como ofensiva. Es defensiva en el sentido de que la universidad, volviéndose más difusa y elusiva, resiste mejor a las fuerzas que quieren capturarla o desmantelarla. Sin embargo, lo considero principalmente como una estrategia ofensiva, como un modo de reinventar su lugar en la sociedad poniéndose del lado de aquellos que luchan contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, a la vez que reclama la autonomía de su compromiso. Como yo la imagino, la universidad polifónica, comprometida, asumirá dos formas principales: el tipo 1 y el tipo 2. El tipo 1 tiene lugar dentro de los confines de los espacios institucionales existentes, aun si los reforma profundamente de acuerdo con los principios gemelos de compromiso y polifonía. El objetivo es construir la pluriversidad. La universidad polifónica de tipo 2 se ubica por fuera de las instituciones convencionales. Consiste en el uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir una subversidad, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas,

y el modo subversivo en el que interviene en la idea convencional de universidad.

LA UNIVERSIDAD POLIFÓNICA DE TIPO 1: LA PLURIVERSIDAD

Mencionaré los principios de acción y las tareas más importantes que guían el proceso de reforma: confrontar lo nuevo con lo nuevo; pelear por una definición de la crisis; la extensión como una provisión de servicio de interés público para públicos insolventes; la investigación de acción y las ecologías de saberes; revincular a la universidad con la escuela pública; redes del Sur con el Sur; democratización interna; evaluación participativa.

Las Epistemologías del Sur son el corazón de la pluriversidad. Estamos ingresando a un período en el que formas moralmente revulsivas de inequidad y discriminación social se están volviendo políticamente aceptables, mientras que las fuerzas políticas y sociales que solían desafiar este estado de cosas en nombre de alternativas sociales y políticas están perdiendo impulso y, en general, parecen estar a la defensiva. Las ideologías modernas de contestación política han sido cooptadas mayormente por el neoliberalismo. Hay resistencia, pero ocurre cada vez más afuera de las instituciones, y no a través de modos de movilización política con los que estamos familiarizados desde períodos previos: partidos políticos y movimientos sociales. La política dominante se vuelve epistemológica cuando puede reclamar de forma creíble que la única forma de conocimiento válido disponible es el que ratifica su propio carácter dominante. En este *Geist* de época, parece claro que el modo para salir de este impase se funda en la emergencia de una nueva epistemología que sea explícitamente política. Esto significa que la reconstrucción o reinvención de la política de confrontación requiere de una transformación epistemológica.

Como he argumentado, no necesitamos alternativas; necesitamos una alternativa que piense alternativas. Las Epistemologías del Sur —al privilegiar los conocimientos (sean estos científicos o artesanales/prácticos/populares/empíricos)— son parte de tal

transformación epistemológica. Desde mi perspectiva, una universidad nueva, polifónica puede emerger mientras se desarrolla esta transformación epistemológica. No hay certeza de que esto ocurra, pero si lo hace, sospecho que las Epistemologías del Sur jugarán un rol crucial. No puedo sino involucrarme en algún tipo de consciencia anticipatoria poniendo al futuro delante de nosotros como si estuviese aquí y ahora. Tal consciencia se basa en las ideas que siguen a continuación.[144]

Más allá de un cierto umbral, la tensión entre el conocimiento con valor de mercado y el conocimiento sin valor del mercado conducirá a una división política e institucional al interior de la universidad tal como la conocemos. Desde entonces en adelante, y por un período de tiempo indeterminado, las universidades serán entes duales, experiencias educativas divididas que una gestión común apenas mantendrá unida. Suponiendo que el neoliberalismo no logre poner precio a cada pieza de conocimiento, la división educativa pondrá fin a la idea del conocimiento por el conocimiento mismo y a la amalgama de objetividad científica y neutralidad científica. En cambio, resultará evidente que la producción de conocimiento y la formación universitaria están a favor o bien en contra de la mercantilización del conocimiento, y tanto investigadores como docentes experimentarán en carne propia las consecuencias de esta bifurcación.

Desde ese momento en adelante, de qué lado nos encontramos será una pregunta ineludible. Muy probablemente, los campos de conocimiento sin valor de mercado concluirán que no sobrevivirán si continúan definiéndose negativamente, es decir, en términos de lo que no son (conocimientos no comercializables) y buscarán definiciones positivas de sus identidades, valores y objetivos, tales como conocimiento libre de mercado o conocimiento de libre mercado. Esta autorreflexividad permitirá evidenciar que la supervivencia de sus esfuerzos académicos depende del cuestionamiento exitoso de un impulso

144 Para un análisis extensivo, ver Santos (2014).

aparentemente todopoderoso hacia la mercantilización del conocimiento y la industrialización capitalista de la universidad. Para ser consecuente, tal cuestionamiento involucrará la contestación a las fuerzas sociales y los poderes políticos que alimentan y se alimentan de ese impulso. Sin embargo, dado el aislamiento social de la universidad, la autorreflexividad de los académicos nunca tendrá éxito si permanece puertas adentro, como una cuestión universitaria que debe ser abordada exclusivamente por académicos. Sin aliados externos, los académicos no orientados al mercado serán fácilmente superados por los académicos orientados al mercado.

La universidad como la conocemos puede terminar en ese punto, a menos que los académicos no orientados al mercado logren llevar su lucha al mundo exterior a los muros de la universidad y encuentren o construyan alianzas en la sociedad en general. Esto podría ser posible, en efecto, porque la bancarrota de la idea de neutralidad en la búsqueda de conocimiento abrirá un espacio para considerar a otros interesados en la búsqueda de conocimiento no comercializable. Estos grupos son los que luchan contra las mismas estructuras de poder que impulsaron la mercantilización del conocimiento universitario y de la formación universitaria, es decir, el capitalismo cognitivo. Son grupos sociales subalternos, grupos que han sufrido las consecuencias del colonialismo y el capitalismo cognitivo en sus experiencias de vida, y por lo tanto están sumamente interesados en combatirlo. Tales grupos son social y culturalmente muy diversos y sus experiencias de exclusión, injusticia y discriminación son, por lo tanto, muy diferentes.

Surge entonces una pregunta: ¿bajo qué términos será posible una alianza o coalición entre los investigadores y docentes del conocimiento no comercializable, poscolonial y pospatriarcal y los grupos sociales que luchan contra los poderes sociales que han estado bregando por el conocimiento capitalista, colonialista y patriarcal? Si ocurre, tal alianza no es un esfuerzo sin precedentes. Las teorías críticas modernas —la más notable de ellas, el marxismo— han puesto a prueba

esta alianza o coalición. Podemos cuestionar los resultados, pero es innegable que la alianza tuvo lugar. Sí serán totalmente novedosos los términos de la alianza. Mientras que la alianza cognitiva previa tuvo lugar según los términos dictados por las ciencias humanas y sociales críticas eurocentristas, la nueva alianza tendrá que negociarse según nuevos términos, como una conversación sobre los méritos relativos de diferentes tipos de conocimientos (en plural): conocimientos eruditos, científicos, así como conocimientos no científicos, artesanales, empíricos, populares de la ciudadanía. Esta conversación se facilitará porque, mientras tanto, dado el colapso de la equivalencia entre objetividad y neutralidad, la ciencia estará perdiendo el aura de ser el único conocimiento riguroso y válido; la crisis epistemológica surgida en consecuencia abre un espacio para que los grupos no académicos reclamen que se reconozca plenamente la relevancia de los conocimientos que emergen de sus prácticas sociales.

Esto significa que las alianzas políticas del futuro tendrán una dimensión epistemológica. Dicha dimensión se caracterizará por una articulación o combinación de diferentes tipos de conocimiento con diferente relevancia. Las complejas tareas que esta articulación o combinación supone son la *raison d'être* de las Epistemologías del Sur. Las cinco orientaciones principales de estas epistemologías están específicamente dirigidas para conducir estas tareas: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, las Ecologías de Saberes, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas (Santos, 2014). Consideradas en su conjunto, hacen posible una nueva conversación para la humanidad, como diría John Dewey (1960), una conversación que podría ser más exitosa que la actual para unir los diferentes grupos subalternos oprimidos en su lucha contra la opresión y la dominación.

Las Epistemologías del Sur no construirán por sí solas tales alianzas tan urgentemente necesarias. Les darán credibilidad y fortaleza cuando estén logradas. Dos preguntas surgen en este punto. En primer lugar, ¿qué grupos de académicos es

probable que se interesen en estas alianzas epistemológicas y políticas? En segundo lugar, ¿qué forma institucional tomarán?

NUEVAS ALIANZAS EPISTEMOLÓGICAS Y POLÍTICAS

Respecto de la primera pregunta, los académicos de las humanidades y las ciencias sociales críticas son los que más probablemente promuevan o se unan a estas alianzas. Pero los académicos de las ciencias naturales y biológicas que se han resistido al capitalismo cognitivo estarán igualmente interesados. En su caso, la elección será más compleja, porque tendrá lugar en un terreno fuertemente disputado, donde el pluralismo interno de la ciencia está cobrando un carácter violentamente conflictivo que a menudo involucra tácticas altamente problemáticas y en absoluto científicas. Para dar solo un ejemplo: hoy en día las ciencias agrónomas están profundamente divididas entre, por un lado, el sector (ampliamente dominante) que provee conocimiento y tecnologías para la industrialización de la agricultura (su investigación a menudo es financiada por empresas como Monsanto) y, por otro lado, el sector que demuestra los riesgos asociados a los organismos genéticamente modificados y los fertilizantes agrotóxicos (riesgos sociales, ambientales, para la biodiversidad y la salud), a la vez que defienden la agricultura campesina, familiar, a pequeña escala, contra la usurpación de tierras y la agroindustria. Es probable que el segundo sector se interese en las nuevas alianzas epistemológicas y políticas. ¿Estos académicos se convertirán en nuevos tipos de intelectuales, traductores de diferentes conocimientos, expertos en mestizaje[145] cognitivo decolonial, cómodos tanto en espacios universitarios como populares, de retaguardia más que de vanguardia?

145 En español en el original (nota de la traductora).

NUEVAS INSTITUCIONES

Respecto de la segunda pregunta, es imposible predecir la forma institucional de tales alianzas, si ocurren. Es probable que haya una pluralidad de espacios institucionales. Vamos rumbo a un período de contingencia educacional en el que los nuevos problemas no se resolverán con viejas recetas. La experimentación educativa ya ha comenzado en lugar del impulso mercantilizador. Algunas universidades convencionales están tomando muy seriamente las ecologías de los conocimientos en campos como la salud y el derecho. Grupos sociales históricamente excluidos están ingresando al sistema universitario en números significativos, en países como Brasil, India y Sudáfrica. Aun así, si los cambios se limitan al acceso a admisiones, la inclusión formal se convierte en una nueva y más insidiosa forma de exclusión, ya que la currícula, la sociabilidad en el aula y la dirección académica no cambiarán de tal modo que los recién llegados sientan que están "como en casa" y no en un territorio hostil. Por supuesto que, por un largo período, la universidad convencional será una mezcla en tensión de lo viejo y lo nuevo. Proyectos más avanzados de interculturalidad y Ecologías de Saberes darán origen a instituciones paralelas, tal como ya está ocurriendo actualmente.

Se me ha sugerido que la nueva universidad polifónica será un terreno en el que las Ecologías de Saberes encontrarán un hogar, en el que académicos y ciudadanos interesados en luchar contra el capitalismo cognitivo, el colonialismo cognitivo y el patriarcado cognitivo colaborarán para reunir diferentes conocimientos con pleno respeto de sus diferencias, buscando convergencias y articulaciones. Su propósito es abordar problemáticas que, en lugar de no tener valor de mercado, son social, política y culturalmente relevantes para comunidades de ciudadanos y grupos sociales. ¿El lado no comercializado de la universidad se convertirá en un nuevo tipo de universidad popular? ¿Producirá un nuevo tipo de conocimiento pluriversal en el que

el conocimiento artesanal será tomado más seriamente y en el que emergerán los conocimientos mestizos[146] decoloniales?

Es difícil detallar los tipos de cambios estructurales que ocurrirán, pero algunas preguntas darán una idea de los cambios por hacer. ¿Se puede enseñar el conocimiento oral como *oratura* (sobre una base de igualdad con la literatura) más que como tradición oral? ¿Pueden aquellos reconocidos por su conocimiento práctico que no cuentan con un título universitario ser parte de comités de graduados e incluso juzgar la investigación realizada por estudiantes de grado? ¿Se puede abordar e investigar la línea abisal que dividió y sigue dividiendo el mundo en sociabilidad metropolitana y sociabilidad colonial? ¿Esta investigación podrá guiar cambios estructurales al interior de las instituciones en las que se lleva a cabo? ¿Puede el aula ser polifónica, involucrando dos tipos de docentes: uno científico y uno artesano? ¿Pueden los libros u otras herramientas de enseñanza ser coescritos por docentes de ambos tipos? ¿Cuánto tiempo pasarán tanto docentes como estudiantes dentro de la universidad y fuera de ella?[147]

En el corto plazo, la universidad polifónica consistirá en construir la contrauniversidad dentro de la universidad, aprovechando

146 En español en el original (nota de la traductora).

147 Recientemente, en Brasil, durante el gobierno del Partido de los Trabajadores (2003-2016), se crearon algunas universidades públicas que se autodenominaban populares o comunitarias. Ofrecían algunas innovaciones institucionales orientadas a acercar la universidad a las comunidades cercanas y a comprometer fuertemente la universidad con políticas públicas tales como la integración regional o la acción afirmativa contra la discriminación racial. Entre otras, se encuentran las siguientes: la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó, la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, la Universidad Federal de Integración Luso-Africana. Ver Santos *et al.* (2013); Benicá & Santos (2013: 51-80); Romão & Loss (2013: 81-124); Morris (2015). El punto en cuestión es determinar en qué medida una universidad pública, organizada burocráticamente, enfocada en el conocimiento científico y orientada a la entrega de diplomas puede, en efecto, ser considerada comunitaria o popular.

cualquier oportunidad de innovar en los márgenes. Esto requerirá de una gestión inteligente e innovadora de las contradicciones institucionales que se desplegarán en una universidad crecientemente heterogénea, dividida entre dos áreas: el área de los adoradores del mercado y detractores de la cooperación, por un lado, y el área de los adoradores de la cooperación y detractores del mercado, por el otro.

LA UNIVERSIDAD POLIFÓNICA DE TIPO 2: LA SUBVERSIDAD

La universidad polifónica de tipo 2 (en adelante, la UP-2) parte de la suposición de que, incluso si la universidad polifónica de tipo 1 logra superar los múltiples obstáculos a los que se enfrentará, no podrá propiciar por sí sola las Ecologías de Saberes reclamadas por las nuevas y más apremiantes demandas de justicia cognitiva, social e histórica. Las monoculturas y exclusiones que han caracterizado hasta ahora a la universidad convencional están cristalizadas en una masa institucional tan vasta, están tan profundamente enraizadas en *habitus* y subjetividades, que los actuales marcos institucionales, aun si se extienden de acuerdo con los principios de la polifonía comprometida de tipo 1, no garantizarán el despliegue exitoso de dimensiones más avanzadas del proyecto de refundación de la universidad. El proyecto educativo de la UP-2 se basa en una pedagogía del conflicto, un proyecto emancipatorio buscando comprender conocimientos conflictivos que, a su vez, están destinados a producir imágenes radicales y desestabilizantes de conflictos sociales; imágenes que, en una palabra, son capaces de potenciar la indignación y la rebelión. Se trata, entonces, de educación para la inconformidad, educación para un tipo de subjetividad que someta la repetición del presente a las hermenéuticas de la sospecha, una educación que rechace la trivialización del sufrimiento y la opresión considerándolos los resultados de decisiones inexcusables.

La UP-2 "utiliza" el nombre "universidad" con el objetivo de llevar adelante procesos de aprendizaje en espacios institucionales y sociales que poco se parecen a aquellos asociados con

la universidad convencional. Impulsa una larga tradición de educación popular en la que, desde los 60 en adelante, destacaron trabajos tan innovadores como *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la liberación*,[148] de Paulo Freire.[149] A fines del siglo XIX, la cruzada por la educación popular llevó a la creación de "universidades populares" a lo largo de Europa y Latinoamérica. De hecho, una de las primeras universidades populares fue creada en Alejandría, Egipto, en 1901, bajo la iniciativa de trabajadores anarquistas italianos y griegos (Gorman, 2005: 303-320). La idea de una universidad popular surge en un momento en el que los problemas sociales provocados por el rápido desarrollo capitalista ("la cuestión social") están empeorando, y los movimientos de trabajadores se expanden y diversifican. Emerge entonces una gran curiosidad respecto de problemas sociales y un impulso para estudiarlos que tuvo su mayor expresión en las ciencias sociales que se desarrollaron consistentemente en Francia entre 1890 y 1900. El impulso original de crear universidades populares provino de corrientes anarquistas, que consideraban la educación de la clase obrera como el principal medio de generar consciencia revolucionaria.[150] La preocupación principal era cómo democratizar el conocimiento en un tiempo tan nuevo, considerado un período de grandes cambios y conflictos, en el que el control del

148 En Latinoamérica, la educación popular también se asociaba con la liberación teológica, la Revolución cubana (1959) y la experiencia socialista de Salvador Allende en Chile (1970-1973). Sobre educación popular en Latinoamérica, ver Puiggrós (1984); Torres (1990; 1995; 2001). Desde la década de 1970 en adelante, en Latinoamérica y el mundo, la educación popular fue asociada con Antonio Gramsci, a la luz de sus escritos sobre educación para adultos y su participación activa en círculos de educación obrera, incluido el Club Vita Morale, así como el establecimiento de un Instituto de Cultura Proletaria, su correspondiente escuela y la *scuola dei confinati* (escuela para prisioneros) en Ustica. Ver Mayo (1995: 2-9).

149 Más al respecto a continuación. Ver también Freire (1970) y Esteva, Stuchul & Prakash (2005: 82-98).

150 Ver Mercier (1986) y Hirsch & Walt (2010).

conocimiento sería crucial. En 1896, Georges Deherme,[151] uno de los primeros defensores de la universidad popular, fundó un periódico titulado, de manera significativa, *La Coopération des Idées* y planteó cinco preguntas sobre "el ideal del mañana":

> 1. ¿Hay un nuevo ideal en camino? 2. ¿Tendrá el mismo principio guía que un ideal religioso? 3. ¿Cuál será su forma? 4. ¿Cambiará el orden social? En tal caso, ¿en qué sentido? 5. ¿En qué medida contribuirán el Estado, las masas, las élites intelectuales y los revolucionarios para la formación de esta nueva sociedad?[152]

En 1898 se creó la primera universidad popular. Su principal objetivo era divulgar las ciencias sociales entre las élites del movimiento obrero. Estas élites, como la clase obrera en su conjunto, eran excluidas de la educación universitaria, así como de toda la educación formal. Como es de esperarse, hubo un gran escepticismo en relación con la sola posibilidad de una "enseñanza universitaria popular" (considerada una verdadera *contradictio in adjecto*). No obstante, durante los 15 años siguientes, se crearon 230 universidades populares, lo que significa que la idea de una universidad popular se encontró con una necesidad emergente de las clases populares excluidas de la educación formal. Como se ha mencionado, la iniciativa estaba originalmente vinculada con el anarquismo, que tenía profundas raíces en Europa en aquel momento, debido a su énfasis en la educación del proletariado.[153] Los comunistas eran más escépticos a este respecto, ya

151 Más al respecto en Deherme (1901).

152 Al respecto, ver Mercier (1986: 19).

153 Esto no siempre fue así. Por ejemplo, la Universidad Popular de Turín, creada en 1900, tenía en sus inicios su propio impulso filantrópico y recibía el apoyo de la Universidad de Turín. En 1916, Gramsci publicó una crítica radical a esta universidad en el periódico comunista italiano, *Avanti*: "a veces me pregunto por qué no ha sido posible desarrollar en Turín una institución sólida para la popularización de la cultura, por qué la Universidad Pública ha permanecido tan pobre como es y no ha logrado captar la atención del público, su respeto y amor, por qué no ha logrado formar un público propio. La

que creían que la educación de los trabajadores podía terminar siendo una distracción para la tarea más urgente: la lucha de clases. Sin embargo, desde la década de 1920 en adelante los partidos comunistas comenzaron a involucrarse activamente en la creación de universidades populares y de hecho se convirtieron en sus promotores más entusiastas y consistentes. En América Latina, la primera universidad popular se creó en Lima, Perú, en 1921: la Universidad Popular Gonzáles Prada (UPGP). Uno de sus muchos defensores fue el gran pensador marxista, José Carlos Mariátegui, justo después de su regreso de Italia, donde había conocido las ideas revolucionarias de Antonio Gramsci. Así es como Mariátegui identificó las funciones de la universidad popular:

> La única disciplina de la educación popular con espíritu revolucionario es esta disciplina que se está creando en la Universidad Popular. Su función es, por lo tanto, luego de su modesto plan original, exponer la realidad contemporánea a las personas, explicarles que están experimentando uno de los tiempos más importantes y trascendentales de la historia, contagiar a las personas con la fecunda inquietud que actualmente conmueve a todos los pueblos civilizados que quedan en el mundo (Alcade, 2012).

En las siguientes décadas, aparecieron universidades populares en toda Latinoamérica y, un poco más tarde, en los Estados

---

respuesta no es sencilla, o es demasiado sencilla. Hay claros problemas con la organización y con los criterios que conforman la universidad. La mejor solución debería ser hacer mejor las cosas, demostrar concretamente que es posible hacerlas mejor y reunir un público en torno a una llama cultural, suponiendo que aún esté encendida y realmente emane calor. En Turín, la Universidad Pública es una llama fría. No es una universidad ni es popular. Sus directivos son aficionados en cuestiones de organización cultural. Lo que los mueve a actuar es un blando e insípido espíritu de caridad, no un deseo vivo y fecundo de contribuir con el crecimiento espiritual de la multitud a través de la enseñanza. Como en instituciones de caridad vulgares, distribuyen porciones de comida para llenar el estómago, que tal vez causan alguna indigestión, pero luego no dejan rastro, no promueven ningún cambio en las vidas de las personas" (Forgacs, 2000: 65).

Unidos y Canadá. Hoy hay muchas universidades populares, pero la mayoría de ellas están lejos de alcanzar los objetivos de la universidad polifónica de tipo 2. Este no es el lugar para analizar o evaluar el mundo de las universidades populares; mi propósito aquí es simplemente acentuar cómo la UP-2 es parte de una larga tradición. El objetivo de las universidades populares era principalmente divulgar el conocimiento científico sobre la sociedad (y, subsecuentemente, también sobre la naturaleza) que se estaba produciendo en ese momento. Este conocimiento era inaccesible para las clases populares, especialmente para las clases obreras, fuera porque estaban excluidas de la educación formal o porque la naturaleza y complejidad del conocimiento científico lo hacían incomprensible para aquellos privados de todo tipo de educación formal. Dado el rol atribuido a las ciencias sociales en una sociedad en transformación, acceder a su conocimiento era más valioso para los más excluidos. Así, las universidades populares permitieron que los trabajadores fueran estudiantes durante su escaso tiempo libre; en algunos casos, sus docentes eran profesores universitarios que, por compromiso político, dedicaban parte de su tiempo libre a dar clases en universidades populares. La universidad celebraba reuniones en espacios familiares y populares para que los trabajadores pudieran evitar el ambiente hostil y solemne evocado por los espacios universitarios convencionales. Especialmente durante sus primeros años, las universidades populares tenían una misión pedagógica que es difícil de imaginar hoy en la Europa en la que aparecieron por primera vez. La degradación corporal de los trabajadores había alcanzado tales proporciones en aquel momento, que las universidades dedicaban mucho tiempo a la enseñanza de hábitos de higiene corporal y sexual, y desalentando el alcoholismo.

La UP-2 se diferencia de las universidades populares de la primera generación en al menos cuatro puntos. En primer lugar, la UP-2 tiene una concepción amplia de sus audiencias subalternas. No se dirige solo a las clases obreras (en el sentido habitual del término), sino a todos los grupos sociales que son víctima de la

exclusión social y la discriminación de clase, género, color de piel, etnia, religión, etcétera. En una palabra, la UP-2 se dirige a todos los grupos sociales que sufren injusticias sistemáticas causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

En segundo lugar, la UP-2 no tiene en mente la transmisión unilateral de un conocimiento científico, dado, privilegiado o aprendido. En cambio, considera una pedagogía con foco en las Ecologías de Saberes y la traducción intercultural, privilegiando el diálogo entre conocimientos científicos, populares y artesanales. Dado que su audiencia está compuesta, a menudo, por personas que están muy formadas en conocimientos populares o artesanales, la UP-2 trata de crear contextos pedagógicos capaces de valorizar estos últimos en sus propios términos, es decir, contextos enfocados en la reciprocidad entre conocimientos, a tal punto que la distinción instructor /estudiante pueda llegar a colapsar. No hay estudiantes en el sentido convencional, sino una comunidad de personas en el proceso de construirse a sí misma como una comunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, la UP-2 no concibe el contexto pedagógico como algo separado o autónomo. En cambio, lo ve como parte de un contexto más amplio de lucha social. En consecuencia, contempla una pedagogía pragmática orientada a fortalecer las luchas sociales contra la exclusión y la discriminación. La participación se podrá dirigir para que recomiende o desaconseje determinada solución o curso de acción, para incorporar otras experiencias, tanto del pasado como de otros lugares, que puedan contribuir a comprender la situación (la tarea o el conflicto en cuestión), promover el diálogo o facilitar la comunicación a través de la traducción intercultural entre grupos provenientes de diferentes culturas que poseen diferentes cosmovisiones o universos simbólicos.

En cuarto lugar, actualmente la UP-2 se traduce a menudo en iniciativas que se originan ellas mismas en movimientos sociales. En tales casos, el protagonismo de las personas con credenciales académicas o científicas más importantes es menos relevante. En consecuencia, los lugares en los que se ofrece hoy son más

variados. En efecto, la UP-2 tiene lugar en áreas distantes de los principales centros o ciudades, en valles remotos o altas montañas, en suburbios, cárceles, etcétera. Los profesores o investigadores universitarios participan por propia iniciativa, nunca siguiendo instrucciones institucionales, nunca esperando ser promovidos como resultado de su desempeño en el proyecto elegido, sino listos para luchar contra un descenso en su categoría provocado por su participación. La participación puede basarse en conocimiento o experiencia específicos, o en capacidades generales desarrolladas durante la investigación o enseñanza de diferentes temas, o en distintas coordenadas geográficas o temporales. En efecto, los docentes o investigadores universitarios que participan de la UP-2 deben someterse a un complejo proceso de desaprendizaje pedagógico.[154] Deben librarse de las posturas convencionales con el fin de ser capaces de poder ver a otros cuerpos de conocimiento sobre una base de horizontalidad. Deben empeñarse en pensarse a sí mismos sin los títulos, certificados y diplomas que los decoran, sentir el aura universitaria como una carga más que como una ventaja y reaprender cómo distinguir la autoridad del conocimiento de la autoridad de la institución que lo sujeta. Finalmente, deben aprender una nueva relación entre conocimiento logocéntrico y otros tipos de conocimiento, incluido el conocimiento visual y silente. El objetivo es, en suma, alcanzar una ignorancia aprendida.[155] La participación más comprometida implica presencia física, prácticas cotidianas compartidas, consciencia física recíproca, implicación emocional y toma de riesgos en la acción y la decisión colectivas (ver a continuación la experiencia de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, UPMS).

---

154 Este *desaprendizaje* pedagógico es tan demandante como el desaprendizaje metodológico que tiene lugar al llevar adelante una investigación en consonancia con las Epistemologías del Sur. Más al respecto en *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South* (2018).

155 Sobre el concepto de ignorancia aprendida, ver Santos (2014: 99-117).

La UP-2 puede tomar dos formas principales; ambas de ellas refieren a experiencias reales. La primera forma consiste en las iniciativas que responden a necesidades a largo plazo, se enfocan en objetivos específicos y en grupos destinatarios específicos, y requiere cierto tipo de desempeño sustentable, tomando a menudo la forma de una nueva institución, casi siempre con una presencia física en una ubicación particular. La segunda forma consiste en las iniciativas que, aunque también responden a necesidades a largo plazo, están enfocadas de modo más general en una vida institucional vaga que puede prescindir de una ubicación física específica o estar situada en múltiples espacios. A continuación, menciono brevemente algunos ejemplos de ambas formas de UP-2.

UP-2 CON UNA LOCACIÓN FÍSICA

Hoy en día hay una gran diversidad de universidades populares que se ajustan a las ideas subyacentes a la UP-2. Menciono solo algunas con las que he tenido contacto o en las que he participado ocasionalmente.

Las universidades interculturales indígenas en las Américas. Las universidades indígenas, a veces llamadas universidades indígenas interculturales, han surgido a partir de la iniciativa de movimientos indígenas en diferentes países con el propósito de combatir el colonialismo cognitivo que permea el sistema educativo en su conjunto. Su objetivo es permitir que la juventud indígena profundice su conocimiento indígena estudiando sistemáticamente su cultura, filosofía y cosmovisión; su música y danza; su artesanía en relación con la producción de herramientas, el cultivo de la tierra, el cuidado de la naturaleza, etcétera.[156] Esta categoría comprende la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amautay Wasi” en

156 Bajo la presidencia de Evo Morales, el gobierno boliviano creó tres universidades indígenas, en correspondencia con los tres idiomas indígenas más hablados del país: aimara, quechua y guaraní.

Ecuador;[157] la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, en Nicaragua. Este último caso es la iniciativa conjunta de pueblos indígenas y afrodescendientes. Incluso si buscan reconocimiento oficial, estas universidades definen su currícula y sus planes de estudio de manera autónoma, así como los títulos que ofrecen, si lo hacen. Aun cuando tienen una oficina principal, funcionan como redes, a menudo internacionales, como es el caso de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).[158] La más conocida es probablemente UNITIERRA, en la que he tenido el placer de participar. Debido a sus características distintivas, merece una descripción más detallada.

La Universidad de la Tierra (UNITIERRA) se ubica en San Cristóbal de la Casas, Chiapas, en el sudeste de México, y fue creada a principios de la década de 1980. Es más conocida en la región como el Centro Indígena de Capacitación Integral "Fray Bartolomé de las Casas" y actualmente se define como "Sistema Indígena Intercultural de Aprendizajes y Estudios: Abya Yala". Está estrechamente vinculada con las luchas indígenas en Chiapas y específicamente al movimiento neozapatista. La universidad comenzó en 1983 con apoyo del Estado, pero dado que el conflicto con el gobierno crecía, UNITIERRA declaró su autonomía en 1989 con el fuerte apoyo del Obispo Samuel Ruiz,

157 Esta universidad ha visto suspendidas sus actividades por decisión del gobierno ecuatoriano. En flagrante contradicción con la Constitución de 2008, el gobierno ecuatoriano decidió someter a la universidad indígena a los mismos criterios evaluativos de desempeño universitario aplicados a las universidades convencionales. No sorprende que la Amautay Wasi no haya alcanzado los requerimientos mínimos. Por ejemplo, muchos formadores eran antiguos sabios de conocimientos indígenas, pero no contaban con un doctorado, y por lo tanto fueron descalificados.

158 Daniel Mato (2014: 17-45) ha producido algunos destacables trabajos que estudian y promueven estas universidades.

teólogo de la liberación y cabeza de la Diócesis de 1960 a 2000 (el año en el que fue obligado a renunciar por el Vaticano).[159]

UNITIERRA actualmente está presente en otras ciudades también, por ejemplo, en Oaxaca, donde es conducida por el gran teórico y activista de alternativas de desarrollo, Gustavo Esteva. Ha estado activamente involucrado en todas las iniciativas políticas de los neozapatistas y se orienta hacia la educación y formación profesional de jóvenes indígenas que nunca han tenido acceso al sistema educativo o que han abandonado sus estudios, muchos de ellos procedentes de comunidades neozapatistas. También provee apoyo técnico y político a las formas autónomas de autogobierno instituidas por los neozapatistas (las juntas de buen gobierno y los caracoles). La democracia radical, la interculturalidad y los diálogos entre conocimientos (Ecologías de Saberes en mis propios términos) son los principios básicos de las actividades de UNITIERRA, que incluyen enseñanza, investigación y extensión, las últimas dos guiadas por las metodologías de la investigación acción participativa.

Gustavo Esteva, una de las figuras inspiradoras detrás de UNITIERRA, expresa muy elocuentemente lo que quiero decir cuando afirmo que la universidad polifónica de tipo 2 es una intervención subversiva en el campo de la educación universitaria:

> La llamamos "universidad" para reírnos del sistema oficial. Estamos jugando con sus símbolos. Después de uno o dos años de aprendizaje, una vez que sus compañeros consideran que han alcanzado una competencia suficiente en una cuestión específica, damos a los "estudiantes" un magnífico diploma universitario. Así, les estamos

159 Durante su reciente visita a México, el Papa Francisco I visitó la tumba del obispo. En palabras de Leonardo Boff: "creo que un momento clave del viaje del Papa a México será su visita a la tumba del Obispo Samuel Ruiz García (Obispo de San Cristóbal de las Casas, bien conocido por defender los pueblos indígenas), en Chiapas: es una reparación y una lección para la Curia Romana, que es consciente de haber perseguido e impedido el avance de un verdadero ministerio pastoral indígena de los propios pueblos indígenas y de su cultura" (2016).

> ofreciendo un "reconocimiento social" que les fue negado por el sistema educativo. En lugar de certificar el número de horas de asistencia, como hacen los diplomas convencionales, certificamos una competencia específica, inmediatamente apreciada por las comunidades, y protegemos a nuestros "estudiantes" de la discriminación habitual (2004: 12).

UNITIERRA es conscientemente una subversidad; parte de la idea de que el término "universidad" debe ser resignificado y liberado de su apropiación ilegítima por parte de las universidades convencionales. Ofrece una alternativa para la formación y el aprendizaje que fomenta el respeto por la tierra y su gente, promueve la búsqueda de tecnologías adecuadas para servir los intereses de las comunidades locales. Los estudiantes deben involucrarse en proyectos de investigación que incluyen una estadía prolongada en alguna comunidad en la que participan del trabajo solicitado por la propia comunidad anfitriona. Como señala el coordinador, cuando explica el nombre de universidad "de la tierra": "cuando decimos 'de la tierra' no pretendemos competir con la globalización. Solo queremos tener nuestros pies sobre la tierra, es decir, sobre nuestras tierras, para respetarlas y llevar adelante un proyecto educativo que no por ser un proyecto descalzo es menos relevante, por el contrario".

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Esta es otra universidad popular muy reconocida. Fue creada por el Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil con el objetivo de formar a los líderes y militantes del movimiento. El MST prefirió el nombre "escuela" al de "universidad", con el argumento de que el término universidad suena elitista y que tal elitismo podía terminar siendo inculcado a los aprendices. La escuela comenzó en 2005 y tiene un campus muy espacioso en el estado de São Paulo. Comenzó con cursos básicos para formar a los militantes residentes, con una duración de tres meses, y hoy incluye un gran número de cursos para militantes y líderes del MST y otros movimientos sociales, algunos de ellos dictados a lo largo del país de manera itinerante. La escuela ha establecido acuerdos de cooperación con

instituciones convencionales y muchos profesores universitarios enseñan allí. Al participar de tales acuerdos, las universidades convencionales toman la forma de una UP-1, a la vez que fortalecen una universidad popular de tipo UP-2. Desde mi perspectiva, este es uno de los caminos más fecundos en la refundación de la universidad según las líneas que sostengo en este artículo.

La escuela del MST es totalmente autónoma en relación con la inscripción, las políticas de acceso, la definición de la currícula y los planes de estudio, y la selección de docentes y pedagogías. La formación incluye todas las temáticas consideradas relevantes, desde economía política, administración de empresas y teoría de las organizaciones hasta historia, ética y filosofía. Toda la formación se enfoca en las necesidades del movimiento campesino, que a menudo requiere de la inclusión de áreas de formación que han sido abandonadas desde hace tiempo por las universidades, como el cooperativismo y la agroecología. Miles de estudiantes se han formado en esta escuela, que se enorgullece en el hecho de que, después de terminar su formación, los aprendices regresan a sus comunidades, llevando con ellos nuevo conocimiento y competencias. Hoy, la ENFF forma líderes de diferentes movimientos sociales de toda Latinoamérica y el Caribe.

La ENFF es fundamentalmente una subversidad dirigida a formar cuadros de campesinos y otros movimientos sociales de acuerdo con un marco teórico y político inspirado en el marxismo.[160] Uno de los miembros del equipo pedagógico define las siete tareas que se llevan adelante mediante el proceso de formación de la siguiente manera:

160 El proceso de construcción de la ENFF es muy revelador en relación con la articulación de la escuela y el movimiento de trabajadores sin tierra. De acuerdo con un profesor universitario que ha colaborado con la escuela desde sus inicios, "el proceso de construcción de la ENFF incluye el período entre el 22 de marzo de 2000 y el 23 de enero de 2005, la formación de 1000 personas (927 hombres y 63 mujeres), 12 000 horas de trabajo, lo que representa 112 asentamientos y 230 campamentos. Las personas se organizaron en 25 Brigadas de Trabajadores y Trabajadoras Voluntarios, representando 20 de los 23 estados donde existe el MST" (Pizetta, 2007: 24-47).

1. Aprender la formación, las bases y las contradicciones del capitalismo y el imperialismo en su fase moderna;
2. Emprender un análisis detallado de la realidad brasileña en relación con sus dinámicas políticas, sociales y culturales;
3. Producir una herramienta política y revolucionaria de los trabajadores para conducir la revolución democrática y popular de Brasil;
4. Analizar las diferentes posibilidades de alianza entre los distintos sectores de la clase obrera;
5. Proceder con pedagogía para las masas (especialmente en relación con la juventud); métodos de trabajo de la tierra, organización, y liderazgo; formación continua de militantes y líderes de diferentes movimientos sociales, así como comunicación con las bases y las masas;
6. Producir una nueva cultura capaz de concebir otras relaciones sociales y con la naturaleza, así como nuevos valores dirigidos a nuevos horizontes en consonancia con la perspectiva socialista;
7. Formar revolucionarios con raíz en el materialismo histórico, así como expertos y líderes.[161]

La Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM). Esta universidad fue creada en 1999 por la Asociación Madres de Plaza de Mayo, un movimiento de resistencia contra la dictadura militar que rigió la Argentina entre 1976 y 1983. Componen el movimiento las madres de jóvenes asesinados o desaparecidos por la dictadura; desde 1976, ha luchado

161 Ver Pizetta (2007: 241-250). Poco después del golpe constitucional que destituyó el gobierno legítimo de la Presidenta Dilma Rousseff, varias fuerzas policiales invadieron el campus de la ENFF en una acción de intimidación. Este ataque fue uno de los primeros signos del giro político hacia la derecha que siguió al golpe.

con una tenacidad notable por el derecho a la memoria y a la justicia retributiva. El rector de la universidad redacta cómo las Madres decidieron crear la universidad como un nuevo espacio de resistencia:

> Nuestra Universidad Popular pretende estimular el pensamiento crítico y organizar grupos para la reflexión creativa. Se propone articular teoría y práctica, generar herramientas para cuestionar la hegemonía intelectual, un espacio abierto a los sectores populares y los nuevos movimientos sociales con el objetivo de que participen y creen sus propias formas de construcción política. Esta aventura cultural se propone superar las prácticas educativas del sistema, que han legitimado la opresión. Deseamos recuperar las tradiciones de la resistencia popular y cambiar la sociedad y a nosotros mismos, en lo que refiere al conocimiento y la lucha. Cada espacio de discusión académica y política hacia la construcción de la Universidad Popular tiene su validez en la fértil *praxis* llevada adelante ininterrumpidamente a través de todos estos años de experiencia y aprendizaje con las Madres de Plaza de Mayo (UPMPM, 2017).

La primera edición del periódico de la UPMPM, *30.000 Revoluciones*, publicado en noviembre de 2007, incluyó el discurso inaugural de la primera rectora, Hebe de Bonafini, quien fue durante muchos años la figura más visible de las Madres de la Plaza de Mayo. Utilizando metáforas relacionadas con el nacimiento y la maternidad, como es tradición del movimiento, Bonafini afirmó:

> Esta universidad sin dudas es la cosa más hermosa, el mayor sueño; señala el camino hacia la revolución soñada por nuestros hijos; ellos pagaron con sus vidas pero no dilapidaron sus sueños y nosotras no hemos perdido nuestra esperanza, no nos han robado la posibilidad de ser sus orgullosas madres. Esta universidad tiene un destino, pero hoy comenzamos con los chicos abandonados, que se prostituyen en las calles. No son chicos de la calle, son nuestros propios chicos (2007: 69).

Desde sus inicios, la UPMPM se ha propuesto diversificar sus métodos de educación popular ofreciendo cursos, talleres, seminarios y clases públicas. A lo largo de los años continuó estableciendo relaciones cooperativas con numerosas universidades convencionales de América Latina. En 2010, la UPMPM fue reconocida provisionalmente como una universidad pública con un estatuto especial. Se le otorgó la capacidad de conferir títulos reconocidos por el Estado argentino en los campos del trabajo social, el derecho y la historia. Lamentablemente, los estrictos requisitos para su reconocimiento oficial definitivo y dificultades financieras han generado algunos problemas para el logro final de este proyecto de educación popular.

LA UP-2 ERRANTE

Una UP-2 errante o itinerante no tiene una oficina física o, si la tiene, no la utiliza como una ubicación para el aprendizaje. Los procesos pedagógicos ocurren en una gran variedad de sitios e involucran a diversas audiencias. La itinerancia puede ocurrir al interior de un mismo país o puede ser transnacional. Aporto dos ejemplos, uno de itinerancia nacional y otro de itinerancia transnacional.

La Universidad Trashumante de San Luis, Argentina (UT). La Universidad Trashumante consiste en un proyecto de educación popular que surgió en 1998 a partir de un grupo de personas conectadas con la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Esta universidad ejemplifica convincentemente los puentes posibles que se pueden construir entre la universidad popular y la convencional. De cara a la incapacidad de la universidad convencional para abrirse a la pluriversidad (UP-1), los profesores universitarios comprometidos con movimientos sociales tomaron la iniciativa de crear una institución paralela en colaboración con las organizaciones y los movimientos sociales locales. La palabra “trashumante” significa errante, itinerante, migratorio. Refiere a los viajes de la universidad por las regiones pobres y oprimidas del interior argentino, conocidas como “el otro país”. Para el dinámico grupo de

la UT, que se define a sí mismo como un colectivo de educación, comunicación y artes populares, el modificador "trashumante" tiene un sentido más profundo que la mera itinerancia. Evoca un mundo pastoral ancestral en el que, en ciertos momentos del año, los pastores guiaban sus rebaños hacia pasturas más abundantes, una práctica que aún existe en la actualidad. La página web de la universidad señala: "Para nosotros el concepto de trashumar significa caminar hacia los mejores humus, la mejor gente, la mejor tierra. La trashumancia implica una constante y doble caminata: una hacia afuera, hacia el encuentro con los otros y otra hacia adentro de cada uno, en busca de emociones, esperanzas, sueños y pasiones que definan y orienten nuestras prácticas" (UT, 2008). Como parte de su definición política, la UT afirma que:

> las construcciones deberían ser horizontales, sin líderes que dicten órdenes; viviendo y decidiendo sobre la marcha, aprendemos cómo ser distintos. Debemos conservar nuestra autonomía *vis-à-vis* los poderosos, aquellos que dan órdenes sin prestar atención a quienes están debajo. Debemos ser autónomos *vis-à-vis* los partidos políticos, el Estado, la iglesia y los sindicatos al servicio de corporaciones o fundaciones (Universidad Trashumante, 2013: 1).

Como hemos aprendido de Erick Morris (2015), en un estudio basado en los principios políticos y educativos inspirados por Paulo Freire y el zapatismo, la UT ya ha viajado más de 50.000 kilómetros a lo largo del país y trabajado con comunidades locales utilizando múltiples lenguajes. La UT está conformada por una red de colectivos autónomos desplegados en numerosas provincias, aunque firmemente articulados en torno a los mismos objetivos relacionados con una educación emancipatoria.

La Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS). La UPMS es una universidad popular del tipo UP-2, con la cual estoy muy familiarizado; por lo tanto, le dedicaré mayor espacio.

Durante la edición 2003 del Foro Social Mundial en Porto Alegre, Brasil, propuse la creación de una universidad popular de los movimientos sociales (UPMS) a los fines de la autoeducación de activistas y líderes de movimientos sociales, así como de científicos sociales, académicos y artistas comprometidos con la transformación social progresista.[162] La denominación de "universidad popular" se utilizó no tanto para evocar las universidades de la clase obrera que proliferaron en Europa y Latinoamérica a principios del siglo XX como para connotar la idea de que, así como el Foro se orientaba a la construcción de una globalización alternativa a la neoliberal imperante, una globalización contrahegemónica de estudios y educación superior tomaría la forma de una universidad popular. Después de 2003, la propuesta fue debatida en varias ocasiones con diferentes grupos y personas involucradas en el Foro y por fuera de él, y sus talleres comenzaron en 2007.

¿POR QUÉ LA UPMS?

La UPMS no es una institución para formar cuadros o líderes de ONG o movimientos sociales. Si bien la UPMS está claramente orientada hacia la acción para la transformación social, su objetivo no es ofrecer los tipos de capacidades y formación que habitualmente se ofrecen en dichas instituciones. La UPMS tampoco es un laboratorio de ideas para ONG y movimientos sociales. La UPMS se propone abordar problemas a los que el Foro dio nueva visibilidad y urgencia. La meta del Foro era la promoción de la articulación entre movimientos sociales que actuaban en diferentes regiones del mundo y se dedicaban a distintas formas de resistencia, como un modo de fortalecer las luchas sociales que se oponen a distintas facetas de la dominación, todo

162 Esta propuesta fue resultado de largas discusiones entre activistas e intelectuales involucrados en el proyecto del Foro Social Mundial, un punto de encuentro para movimientos sociales de todo el mundo que comenzó en Porto Alegre, Brasil, en 2001. He analizado el proceso del Foro y sus primeras formulaciones de una propuesta para la UPMS en Santos (2006: 148-159).

con el objetivo de construir “otro mundo posible”, tal como reza el lema del Foro. Entre otras, se identificaron dos problemáticas importantes que, si no eran abordadas, impedirían las articulaciones que requería el grupo y que buscábamos llevar a cabo tanto a nivel transnacional como nacional. Los dos problemas eran: la brecha entre teoría y práctica y la falta de conocimiento mutuo entre los movimientos sociales, una carencia que generaba desconfianza y favorecía la circulación de prejuicios recíprocamente degradantes.

Como argumento en mi trabajo previo (Santos, 2014: 19-46), las teorías actuales de transformación social no pueden lidiar adecuadamente con el nuevo panorama político y cultural de las luchas sociales que ocurrieron en los últimos cuarenta años. Esta brecha entre la teoría y la práctica tiene consecuencias negativas tanto para las ONG y los movimientos sociales genuinamente progresistas como para las universidades y centros de investigación donde se han producido, tradicionalmente, las teorías sociales científicas. Tanto los líderes como los activistas de los movimientos sociales y las ONG sienten la falta de teorías que puedan ayudarles a reflexionar analíticamente sobre su práctica y clarificar sus métodos y objetivos. Por otra parte, los artistas, académicos y científicos sociales progresistas, aislados de estas nuevas prácticas y agentes, no pueden contribuir a esta reflexión y clarificación. Incluso pueden llegar a impedir resoluciones al insistir en conceptos y teorías que no son adecuados para estas nuevas realidades.

La UPMS pretende asistir en el cierre de esta brecha y en la corrección de las deficiencias que produce. En última instancia, su objetivo es superar el desfase entre teoría y práctica promoviendo encuentros entre aquellos que se dedican principalmente a la práctica del cambio social y quienes están involucrados principalmente en la producción teórica. El tipo de formación concebida por la UPMS es, en consecuencia, de carácter dual. Por un lado, apunta hacia la autoeducación de los activistas y líderes comunitarios de los movimientos sociales y las ONG, proporcionándoles marcos analíticos y teóricos adecuados. Estos

últimos les permitirán profundizar su comprensión reflexiva de sus prácticas —sus métodos y objetivos— y, por lo tanto, mejorar su eficacia y consistencia. Por otro lado, propone la autoeducación de artistas, académicos y científicos sociales progresistas interesados en estudiar y participar de los nuevos procesos de transformación social, ofreciéndoles la oportunidad de entablar un diálogo directo con sus protagonistas.

El segundo problema, la falta de conocimiento mutuo entre los diferentes protagonistas del activismo social transformador, puede identificarse en dos niveles. Por una parte, hay una falta de conocimiento recíproco entre movimientos y organizaciones que, si bien operan en diferentes partes del mundo, son activos en las mismas áreas temáticas, sean cuestiones campesinas, laborales, indígenas, ecológicas o de la mujer. Por otra parte, hay una falta aún mayor de conocimiento compartido entre estos movimientos y organizaciones activas en diferentes luchas y áreas temáticas. Si bien las reuniones del Foro están destinadas justamente a mostrar la importancia del conocimiento recíproco, su naturaleza esporádica y su corta duración han hecho difícil que satisfagan esta necesidad. Sin este conocimiento recíproco, es imposible incrementar la densidad y complejidad de las redes de movimientos.

Si comparamos a la UPMS con las universidades populares previas, se destacan algunas de sus características: un mayor esfuerzo por eliminar la distinción entre docentes y estudiantes, dado que todos los participantes son igualmente portadores de conocimiento válido; una fuerte determinación a coproducir conocimiento interesante y relevante para apoyar luchas concretas de movimientos sociales y organizaciones activistas; un compromiso político vinculante, dado que opera entre participantes políticamente organizados que están involucrados en movimientos y asociaciones; un compromiso a promover acciones colectivas, en las que los movimientos con agendas relativamente diferentes pueden participar (una política intermovimientos).

¿CÓMO FUNCIONA LA UPMS?

La UPMS está regida por dos documentos, la Carta de Principios y la Propuesta de metodologías.[163] Consiste en talleres que duran al menos dos días y tienen carácter residencial, es decir que todos los participantes se alojan en el mismo lugar, comen juntos y comparten momentos de ocio y convivencia. En cada taller participan, en promedio, 40 personas: dos tercios son activistas o líderes de organizaciones o movimientos sociales y un tercio con intelectuales, académicos o artistas comprometidos con la lucha social. Los movimientos u organizaciones presentes deben cubrir al menos tres áreas temáticas de una lucha relacionada con un tema central. Por ejemplo, si el tema es la tierra, se debe convocar participantes que sean activistas o líderes de movimientos urbanos, campesinos, indígenas o de mujeres, o cualquier otra combinación que se considere relevante en el contexto particular. En ocasiones, los organizadores también invitan a participar a activistas o líderes de movimientos cuyas luchas no tienen, en apariencia, relación con el tema elegido. Por ejemplo, en el taller realizado en Córdoba, Argentina, en 2016, el movimiento LGBT y el movimiento de prostitutas jugaron un rol muy activo en un taller enfocado en el impacto ecológico de la minería y de la industria agrícola. El rango geográfico del taller varía desde una sola ciudad o área rural hasta un país, subcontinente o transcontinente. En Maputo, Mozambique, en 2013, el taller fue organizado conjuntamente por los movimientos campesino y de mujeres, y reunió a movimientos campesinos de Mozambique y Brasil. En el último caso, los movimientos no sabían de la existencia del otro, mucho menos que estaban siendo desposeídos de sus tierras por la misma empresa, la multinacional brasileña Vale do Rio Doce. Para su gran sorpresa, podían comunicarse fácilmente en el mismo idioma, el portugués. En 2016, en Harare, la Vía Campesina organizó un taller de la

163 Ambas disponibles en su página web <http://www.universidadepopular.org/site/pages/es/documentos.php>.

UPMS con movimientos campesinos de Zimbabue, Mozambique y el movimiento de campesinos sin tierra de Sudáfrica.[164]

Las dinámicas pedagógicas de los talleres de la UPMS favorecen las relaciones horizontales entre todos los participantes, incluidos los facilitadores. La Propuesta de metodologías ofrece una guía sobre los procedimientos organizacionales y la facilitación de los talleres. El documento detalla cada paso a la vez que explica que debe ser utilizado como un libro que brinda orientación, no como un libro de recetas, y que puede ser apropiado de diferentes maneras y puesto en práctica tomando en cuenta las especificidades del taller. Un conjunto de orientaciones metodológicas, sin embargo, es crucial para lograr los objetivos de los talleres y debe seguirse tan estrictamente como sea posible.[165] Los participantes de los talleres generan un informe que se divulga a través de la página web de la UPMS. La mayoría de los talleres culminan con un evento público (una conferencia de prensa, un seminario, una auditoría pública, una carta abierta, una manifestación, la presentación de una campaña, etcétera), en el que se hacen públicas las principales conclusiones de los debates.

---

164 Ver <http://www.universidadepopular.org/site/media/Booklet-total.pdf>.

165 Habitualmente, la secuencia de las discusiones es esta: la presentación de los participantes y una breve descripción de los objetivos de los movimientos; los testimonios y las trayectorias de organización y acción; la reflexión sobre prácticas exitosas y no exitosas; la discusión sobre las problemáticas más complejas, los deseos más importantes, los principales adversarios y aliados; el debate sobre objetivos, estrategias y metodologías. Las sesiones de carácter social son cruciales para desarrollar un espíritu de compañerismo y solidaridad. Mientras que los activistas y líderes en particular debaten y reflexionan basándose en sus prácticas, los artistas, académicos y científicos sociales tendrán la tarea específica de expresar las experiencias comparativas de movimientos y organizaciones. En ocasiones, son llamados a analizar un tema principal que emerge de los debates. Por ejemplo, en un taller reciente en Harare, se pidió a los científicos sociales presentes que explicasen por qué la apropiación de tierras se había convertido en una problemática tan global y en un peligro común para los campesinos de todo el mundo.

Cada taller provee una oportunidad para probar nuevos métodos o formatos que se puedan compartir. Habitualmente tienden a ejercer alguna influencia en los talleres que siguen. Así ocurrió que, luego de la experiencia de un taller en particular, la UPMS continuó incluyendo un momento público político más fuerte.

¿CÓMO SE ORGANIZA?

La UPMS no tiene una oficina física. Mantiene un archivo virtual en su página web. No tiene personería legal ni estructura administrativa. Los talleres son financiados por las organizaciones o movimientos que los promueven. Durante las discusiones que condujeron al formato actual de la UPMS, algunos movimientos sociales expresaron su deseo de mantenerla bajo el control directo de los movimientos sociales, con el fin de asegurar que la universidad popular fuera realmente una institución de y no para los movimientos sociales. Una inquietud en cierto modo conflictiva era el temor de que la UPMS pudiera terminar bajo el control de un una ONG o un movimiento poderoso, los primeros siempre sospechados de tener más recursos financieros y de ser políticamente menos radicales. La resistencia más importante provino de organizaciones que ya estaban involucradas en iniciativas educativas similares, tales como las escuelas de cuadros, los cursos de verano para activistas y las escuelas ciudadanas. Las discusiones que se llevaron adelante dejaron en claro que la novedad de la UPMS residía en su carácter intertemático (la mayoría de las iniciativas existentes están organizadas por movimientos temáticos, como era el caso hasta hace poco tiempo de la ENFF) y en su alcance global (las iniciativas existentes tienen un alcance nacional o regional). Lejos de proponernos competir con estas otras iniciativas, la UPMS aspira a complementar los esfuerzos que le preceden, enfocándose principalmente en promover el diálogo a nivel global entre diferentes culturas políticas y tradiciones de activismo.

Actualmente, la UPMS es dirigida por algunos de sus jóvenes activistas, en general personas que participaron en uno o más

talleres y que sintieron que esa participación había sido una experiencia que cambió sus vidas. Hay tres coordinaciones continentales (Latinoamérica, África y Europa), que funcionan como facilitadoras. También hay un equipo que maneja el instrumento más importante de la UPMS: su página web. Dadas las dimensiones internacionales de la UPMS, su página es crucial para mantener el archivo accesible en todo el mundo, permitiendo que se compartan fotos, videos y documentos con quienquiera que se interese; para otorgar coherencia global; para divulgar el proyecto de la manera más amplia posible; para recibir y responder a nuevas propuestas de talleres. Cuando más crece la UPMS, mayores son la relevancia y las dimensiones de los contenidos de su página web.

Cualquier persona con un interés puede tomar la iniciativa de organizar talleres, siempre que sigan los dos documentos fundamentales de la UPMS. Aquellos interesados en proponer un taller de la UPMS pueden simplemente enviar un correo electrónico a su dirección web. Los organizadores también son quienes deciden el tema principal que se debatirá. La propuesta será analizada y respondida por el equipo de la página y por los coordinadores regionales. En la práctica, la mayoría de los talleres han sido organizados por iniciativas conjuntas de académicos comprometidos que trabajan en una universidad o centro de investigación, y uno o más movimientos u organizaciones. En años recientes, la UPMS ha firmado numerosos protocolos de cooperación con departamentos de extensión de algunas universidades, mayormente en Brasil y México. Esperamos que estas colaboraciones permitan una organización más sostenida y frecuente de talleres. Tal cooperación también puede ocurrir con proyectos de investigación específicos. Por ejemplo, entre 2011 y 2016, la UPMS se asoció con un gran proyecto de investigación financiado por el Consejo Europeo de Investigación, titulado ALICE: Espejos extraños, lecciones inesperadas: Nuevos

modos para Europa de compartir las experiencias del mundo[166] del cual fui investigador principal. La metodología de los talleres parecía más adecuada para desarrollar las Epistemologías del Sur que estaban en la base del proyecto. En el ámbito de este proyecto, se organizaron numerosos talleres a lo largo del mundo (ver tabla 1).[167]

La asociación con universidades e incluso con gobiernos locales ha sido fundamental para el financiamiento de los talleres, pero siempre con la condición de que se preserve la autonomía de la UPMS; el financiamiento no debe imponer restricciones, y la Carta de Principios y la Propuesta de metodologías deben respetarse. Ningún taller de UPMS debe cobrar tarifas a sus participantes.

LA UPMS EN ACCIÓN

Desde 2007, se han organizado 29 talleres. La UPMS nació en Latinoamérica y la mayoría de los talleres han tenido lugar en este subcontinente. Sin embargo, en años recientes, la UPMS se ha expandido hacia otros continentes, como muestra la siguiente tabla. La creciente internacionalización de la UPMS es sin dudas uno de sus mayores desafíos. Latinoamérica no es el único lugar en el que el proyecto se concibió y estructuró por primera vez, ni el único donde la tradición de la educación popular está profundamente enraizada. Es el espacio en el que la barrera lingüística es menos significativa en términos de las afinidades con los idiomas oficiales de los diferentes países: portugués y español. Los talleres llevados a cabo en Europa, Asia o África siempre se enfrentan al problema de la traducción lingüística, que añade una nueva dificultad a la traducción intercultural. Mientras que en espacios académicos la barrera

166 <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/?lang=en> (en inglés).

167 Se puede consultar un panorama general de los talleres de la UPMS organizados o coorganizados por el proyecto ALICE en <http://www.universidadepopular.org/site/pages/es/en-destaque.php?lang=ES> (en español).

idiomática es a menudo superada mediante la imposición del inglés como una lengua de trabajo, las Epistemologías del Sur y las Ecologías de Saberes que promueve la UPMS son incompatibles con las exclusiones producidas al recurrir a una lengua hegemónica. Recurrir a traductores profesionales casi siempre supone un costo inviable. Con frecuencia, la solución radica en recurrir a traducciones solidarias de participantes que dominan más de uno de los idiomas de trabajo.

Los temas abordados en los talleres han sido sumamente variados y abarcan un amplio rango de problemáticas, desafíos y propuestas: la traducción intercultural, el rol del Estado, el rol de la universidad, la soberanía alimentaria y de la tierra, los derechos humanos, las economías populares o solidarias, la plurinacionalidad, los derechos de afrodescendientes, los derechos de pueblos indígenas, la ecología, los derechos de la Madre Tierra, los recursos naturales, el extractivismo, la salud, la sustentabilidad y la calidad de vida, los desafíos europeos, la dignidad y la democracia, la tierra y su apropiación o privatización, el desalojamiento de tierras, la autodeterminación y el desarrollo, las alternativas al desarrollo, el buen vivir, la crisis capitalista, la educación, la cultura, los conflictos territoriales, los desafíos de la izquierda, la precariedad de la vida, el territorio (ver tabla 1).

La red de la UPMS está compuesta por todos los movimientos sociales, organizaciones, comunidades, entidades, universidades y toda otra institución que ha participado en los talleres. Actualmente, su número está cerca de 500, incluyendo entidades tan diversas como diferentes organizaciones campesinas, colectivos artistas afiliados a diferentes movimientos, comunidades Quilombola, grupos indígenas, grupos LGBT, distintos sindicatos, estaciones de radio alternativas, grupos de economía solidaria y otras economías alternativas, colectivos de mujeres campesinas, feministas, negras, indígenas, movimientos obreros (de hombres y mujeres), grupos de derechos humanos, grupos de ecología y agroecología, grupos preocupados por la salud o interesados en la medicina tradicional y popular, asociaciones contra el racismo, colectivos islámicos, grupos de

juventud precarizada, asociaciones de personas discapacitadas, indignados,[168] colectivos para la decolonización del conocimiento, asociaciones de vecinos, grupos que luchan por la recuperación de la memoria, asociaciones de personas que viven en las calles y recolectores de basura, asociaciones de pescadores, centros de investigación, universidades convencionales y populares, observatorios y fundaciones.

El panorama de las pluriversidades y subversidades que emergen en todo el mundo es más rico y variado de lo que se puede imaginar. Muchos de aquellos que trabajan en universidades o que llevan adelante sus estudios son víctima de la imagen de rigidez institucional y resistencia a la reforma que la universidad tiende a proyectar de sí misma. *E pur si muove*. La idea de una universidad polifónica comprometida sigue ganando terreno de múltiples formas, principalmente gracias a la tenacidad y la imaginación de quienes se rehúsan a reconciliarse con la idea de que la noción de una universidad popular es un oxímoron.

168 En español en el original (nota de la traductora).

Tabla 1

TALLERES DE LA UPMS 2007-2016					
Año	Nº	Lugar	Temática	Escala	Organizadores / Patrocinadores
2007	1	Córdoba, Argentina	Traducción intercultural	Nacional	Universidad Nacional de Córdoba, CLACSO y Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra, Portugal)
	2	Medellín, Colombia	Traducción cultural	Nacional	Viva la Ciudadanía y Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra, Portugal)
2009	3	Belo Horizonte, Brasil	La relación entre los movimientos sociales y el Estado	Nacional	Centro de Estudios Sociales - Latinoamérica
2010	4	Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil	Construcción de diálogos entre movimientos sociales y la universidad	Internacional (Uruguay, Brasil y Portugal)	Universidad Federal de Rio Grande do Sul

2012	5	São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil	Soberanía alimentaria y de la tierra, derechos humanos, economías populares y solidarias	Internacional (Brasil, Colombia, Chile, Perú, Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua, Ecuador y Argentina)	Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul / Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Proyecto ALICE
	6	Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil	Interculturalidad, plurinacionalidad, afrodescendientes, pueblos indígenas y disidencia sexual	Internacional (Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Ecuador, Chile, Portugal, México y España)	Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul / Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Proyecto Alice
	7	Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil	Ecología, Madre Tierra, recursos naturales, extractivismo	Internacional (Brasil, Costa Rica, Colombia, Guatemala, Chile, Argentina, Portugal, Bolivia, España, Perú, México, Reino Unido)	Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul / Universidad Federal de Rio Grande do Sul / Proyecto Alice
	8	Aldeia Velha, Rio de Janeiro, Brasil	Salud, sostenibilidad y calidad de vida	Internacional (Brasil, Portugal)	ABRASCO / Proyecto ALICE / Universidad Nacional de Brasilia / SINPAF – Sindicato Nacional dos Trabalhadores de Pesquisa e Desenvolvimento Agropecuário

2013	9	Leiria, Portugal	Cartas a los europeos	Internacional (España, Portugal, Brasil, Inglaterra, Francia, Alemania, Dinamarca, Holanda, Mozambique y EE. UU.)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)
	10	Túnez	Reunión de voces del hemisferio sur: dignidad y democracia	Internacional (Túnez, Brasil, Portugal, Angola, Croacia, Mozambique, España, India, Chile, Italia, EE. UU., Perú, Sudáfrica, Malasia, Inglaterra, Canadá, Uruguay, Chipre, Alemania, Argentina, Rumania, Nepal, Ecuador, México)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / El Taller
	11	Fortaleza, Ceará, Brasil	Red de Ecología de Saberes	Nacional	Abrasco
	12	Madrid, España	La reconstrucción del pensamiento democrático: democracia en Europa	Internacional (España, Portugal, Italia y Brasil)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / IEPALA
	13	Mumemo, Maputo, Mozambique	La tierra y su apropiación y privatización	Internacional (Mozambique, Angola, Portugal y Brasil)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Fórum Mulher / UNAC / Justiça Ambiental
	14	La Paz, Bolivia	Autodeterminación o desarrollo	Internacional (Bolivia, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/ Coordinadora Mujer
	15	Brasilia, Brasil	Los derechos humanos en movimiento: organizaciones, instituciones y las calles	Internacional (Brasil, Portugal, Angola y Mozambique)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Conselho Nacional do Ministério Público
	16	Tete, Mozambique	¿A quién pertenecen los recursos naturales?	Internacional (Mozambique, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / UNAC – União Nacional dos Camponeses / Justiça Ambiental / AAAJC – Associação de Apoio e Assistência Jurídica às Comunidades

2014	17	Bombay, India	Desposesión de tierras en la India	Internacional (Mozambique, India, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/ Instituto de Ciencias Sociales Tata
	18	Quito, Ecuador	Desaprendizaje del capitalismo: construcción de alternativas desde el buen vivir	Internacional (Ecuador, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)
	19	Cuiabá, Mato Grosso, Brasil	Interculturalidad: diversidad, espacios y conocimiento	Internacional (Brasil, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC) / Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT
	20	Lima, Perú	Diálogos de conocimientos y movimientos. Crisis capitalista y alternativas emancipatorias: siembra de buenos vivires desde los movimientos	Internacional (Ecuador, Brasil, Bolivia, Perú, Mozambique, Portugal, México, España, Uruguay, entre otros)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Programa Democracia y Transformación Global (PDTG)
	21	Brasilia, Brasil	Salud y ciudadanía: consideraciones populares sobre la participación	Nacional	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Departamento de Ouvidoria-Geral do SUS

2015	22	Espinho Branco, Isla de Santiago, Cabo Verde	Educación, movimientos sociales y dignidad humana: 40 años de educación en Cabo Verde y desafíos luego de 2015	Internacional (Cabo Verde, Brasil, Portugal, Mozambique)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE / Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) / Instituto Universitário de Educação (IUE)
	23	Río de Janeiro, Brasil	Cultura, derechos culturales y los derechos de la cultura: política cultural y política de la cultura	Internacional (Portugal, Brasil)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Ministério da Cultura (MinC) / Instituto Trocando Ideia

2016	24	Los Aromos, Córdoba, Argentina	Conflictos territoriales rurales y urbanos	Internacional (Argentina, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
	25	Buenos Aires, Argentina	Desafíos para la izquierda de cara al nuevo escenario político: criminalización, extractivismo y precariedad de la vida	Nacional	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE) / Universidad de Buenos Aires
	26	Barreiro, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil	Territorio, cultura, derechos: educación intercultural en Minas Gerais	Internacional (Brasil, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE / Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de Belo Horizonte
	27	Brejo, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil			
	28	Sumaré, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil			
	29	Harare, Zimbabue	Pueblo, tierra, semillas, alimento: 15 años después de la reforma agraria en Zimbabue	Internacional (Zimbabue, Mozambique, Portugal, España y Sudáfrica)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE / Zimbabwe Small Organic Farmers Forum (ZIMSOFF) / Rural Women Assembly (RWA)

BIBLIOGRAFÍA

Alcade, J. T. 2017 “La Universidad Popular desde José Carlos Mariátegui” en <http://connuestraamerica.blogspot.pt/2012/06/la-universidad-popular-desde-jose.html> acceso 15 de enero de 2017.

Benicá, D.; Santos, E. 2013 “O caráter popular da educação superior” en Santos, E.; Ferreira Mafra, J.; Romão, J. E. (eds.) *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas* (Brasilia: Liber Livro).

Boff, L. 2016 “La opción del Papa es por los pobres” en *Proceso* (México) 9 de febrero.

de Bonafini, H. 2007 “Intervención de Apertura del Ciclo Lectivo” en *30.000 revoluciones* (Argentina) Nº 1.

Deherme, G. 1901 “La coopération des Idées. Une tentative d’éducation et d’organization populaire” en *Bulletin de l’Union pour l’action morale* (Francia) pp. 14-17.

Dewey, J. 1960 *The quest for certainty* (Nueva York: Capricorn Books).

Esteva, G. 2004 *Celebration of Zapatismo* (Penang: Multiversity & Citizens International).

Esteva, G.; Stuchul, D.; Prakash, M. 2005 “From the pedagogy for liberation to liberation from pedagogy” en Bowers, C. A.; Apffel-Marglin, F. (eds.) *Rethinking Freire: Globalization and Environmental Crisis* (Mahway: Lawrence Erlbaum Associates).

Forgacs, D. (ed.) 2000 *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935* (Nueva York: New York University Press).

Freire, P. 1970 *Pedagogy of the Oppressed* (Nueva York: Continuum).

Gorman, A. 2005 “Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901)” en *Middle Eastern Studies* (Taylor & Francis) Nº 41, pp. 303-320.

Hirsch, S.; van der Walt, L. (eds.) 2010 *Anarchism and Syndicalism in the Colonial and Postcolonial World, 1870-1940* (Leiden: Brill).

Mato, D. 2014 “Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos” en *ISEES* (España) Nº 14, pp. 17-45.
Mayo, P. 1995 “The ‘Turn to Gramsci’ in Adult Education: A Review” en *International Gramsci Society Newsletter* (Estados Unidos) Nº 4, pp. 2-9.
Mercier, L. 1986 *Las Universités Populaires 1899-1914: Education populaire et mouvement ouvrier au début du siècle* (París: Les Editions Ouvrières).
Morris, E. 2015 “Universidades Populares e as Epistemologias Do Sul” en *PHD Project* (Coímbra: CES; FEUC; Universidade de Coímbra).
Pizetta, A. 2007 “A formação política no MST: um processo em construção” en *OSAL* (CLACSO) Nº 8, pp. 241-250.
Pizetta, A. M. J. 2007 “A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: Um Processo de Formação Efetivo e Emancipatório” en *Libertas* (Brasil) pp. 24-47.
Puiggrós, A. 1984 *Educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas* (México: Nueva Imagen).
Romão, J. E.; Salete Loss, A. 2013 “A Universidade Popular no Brasil” en Santos, E.; Ferreira Mafra, J.; Romão, J. E. (eds.) *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas* (Brasilia: Liber Livro).
Santos, B. de Sousa 2006 *The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond* (Londres: Zed Books).
Santos, B. de Sousa 2014 *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide* (Abingdon: Routledge).
Santos, B. de Sousa 2018 *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South* (Durham: Duke University Press).
Santos, E.; Ferreira Mafra, J.; Romão, J. E. (eds.) 2013 *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas* (Brasilia: Liber Livro).
Torres, C. A. 1990 *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (Nueva York: Praeger).

Torres, C. A. (ed.) 1995 *Education and Social Change in Latin America* (Albert Park: James Nicholas).

Torres, C. A. (ed.) 2001 *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI* (Buenos Aires: CLACSO).

Universidad Trashumante 2008 “10 años por los caminos” en *El Otro País* (Argentina) Nº 19. En <https://pt.scribd.com/doc/105546339/Revista19> acceso 11 de enero de 2017.

Universidad Trashumante 2013 *Hace 15 años nacimos* (Argentina). En <https://pt.scribd.com/doc/135698828/Universidad-Trashumante-a-15-an-os> acceso 11 de enero de 2017.

Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo 2017 *Breve Reseña Histórica De La Universidad Popular Madres De Plaza De Mayo*. En <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73> acceso 11 de enero de 2017.

EL FORO SOCIAL MUNDIAL COMO EPISTEMOLOGÍA DEL SUR*

La globalización neoliberal es presidida por el conocimiento técnico-científico, y debe su hegemonía a la manera creíble como este desacredita todos los saberes rivales, sugiriendo que estos últimos no son comparables, si de eficiencia y coherencia se trata, con el carácter científico de las leyes del mercado. Dado que la globalización neoliberal es hegemónica, no extraña que se ancle en el conocimiento, no menos hegemónico, de la ciencia moderna occidental. Por eso, las prácticas y los saberes que circulan en el Foro Social Mundial (FSM) tienen su origen en supuestos epistemológicos (qué se toma en cuenta como conocimiento) y ontológicos (qué significa ser humano) muy distintos. Esta diversidad no existe solamente entre los diferentes movimientos, sino también al interior de cada uno de ellos. Las diferencias dentro del movimiento feminista, por ejemplo, no son meramente políticas. Son diferencias acerca de qué se toma en cuenta como conocimiento relevante, diferencias sobre cómo identificar, validar y jerarquizar las relaciones entre el conocimiento científico occidental y otros saberes derivados de prácticas, racionalidades

* Extraído de Santos, B. de Sousa 2005 *Foro Social Mundial, manual de uso* (Barcelona: Icaria) pp. 25-44.

o universos culturales diferentes. Son diferencias, por último, sobre lo que significa ser un ser humano, sea masculino o femenino. La práctica del FSM revela que la diversidad epistemológica del mundo es virtualmente infinita.

De esta manera, la globalización contrahegemónica a la que aspira el FSM se enfrenta inmediatamente con el problema epistemológico de la validez del conocimiento científico mismo para avanzar en las luchas contrahegemónicas. A decir verdad, muchas prácticas contrahegemónicas recurren al conocimiento científico y tecnológico hegemónico, y muchas de ellas ni siquiera serían concebibles sin él. Esto es cierto para el FSM mismo, que no existiría sin las nuevas tecnologías de información y comunicación. La cuestión es hasta qué punto es útil y válido este conocimiento, y cuáles otros saberes están disponibles y utilizables más allá de los límites de la utilidad y validez del conocimiento científico. El acercamiento a estos problemas genera un problema epistemológico adicional, de hecho, un problema metaepistemológico: ¿en base a qué conocimiento o epistemología se tienen que formular estos problemas?

La idea central que preside el cuestionamiento epistemológico provocado por el FSM es que el conocimiento que tenemos de la globalización, sea hegemónica o contrahegemónica, es menos global que la globalización misma. El conocimiento científico, a pesar de su supuesta universalidad, se produce casi enteramente en los países del Norte desarrollado y, a pesar de su supuesta neutralidad, promueve los intereses de estos países y constituye una de las fuerzas productivas de la globalización neoliberal. La ciencia está doblemente al servicio de la globalización hegemónica, sea por la manera como la promueve y legitima, o por la manera como desacredita, oculta y trivializa la globalización contrahegemónica. La hegemonía presupone la constante vigilancia y represión de prácticas y agentes contrahegemónicos. El descrédito, el ocultamiento y la trivialización de la globalización contrahegemónica van de la mano en gran parte con el descrédito, el ocultamiento y la trivialización de los saberes que informan las prácticas y los agentes contrahegemónicos. Enfrentado con

saberes rivales, el conocimiento científico hegemónico o bien los convierte en materia prima (como es el caso con el conocimiento indígena o campesino sobre biodiversidad), o bien los rechaza con base en su falsedad o ineficiencia a la luz de los criterios hegemónicos de verdad y eficiencia.[169]

Enfrentada con esta situación, la alternativa epistemológica propuesta por el FSM es que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. Esta alternativa se fundamenta en dos ideas básicas. Primero, si la objetividad de la ciencia no implica neutralidad, la ciencia y la tecnología también pueden ponerse al servicio de prácticas contrahegemónicas. La forma en que la ciencia es utilizada es discutible en general dentro de los movimientos, y puede variar según las circunstancias y las prácticas. Segundo, sin importar la extensión del recurso a la ciencia, las prácticas contrahegemónicas son principalmente prácticas de saberes no científicos, saberes prácticos, muchas veces tácitos, que deben ganar credibilidad para poder dar, a su vez, credibilidad a dichas prácticas.

El segundo punto es más polémico porque enfrenta directamente los conceptos hegemónicos de verdad y eficiencia. La denuncia epistemológica de la que el FSM se ocupa consiste en mostrar que los conceptos de racionalidad y eficiencia que presiden el conocimiento técnico-científico hegemónico son demasiado restrictivos para captar la riqueza y la diversidad de la experiencia social del mundo, y en especial porque discriminan las prácticas de resistencia y producción de alternativas contrahegemónicas. Ocultando o desacreditando todas las prácticas, los agentes y los saberes cuyos criterios no son tenidos en cuenta por la racionalidad y la eficiencia hegemónicas producen de esta manera una contracción del mundo. El ocultamiento y el descrédito de estas prácticas constituyen un desperdicio de la experiencia social; una experiencia social que ya está ahí, pero que aún no es visible ni está disponible si partimos de un punto de vista realista.

169 Sobre este tema, véase también Santos (1995, 2000 y 2003).

La operación epistemológica realizada por el FSM consiste en dos procesos que defino como *sociología de las ausencias* y *sociología de las emergencias* (Santos, 2002). Me refiero a sociologías construidas en contraste con las ciencias sociales hegemónicas y basadas en supuestos epistemológicos alternativos. Hablo de sociologías porque mi objetivo es identificar críticamente las condiciones que destruyen la experiencia social no hegemónica y potencialmente contrahegemónica. A través de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias, la experiencia social que se resiste a la destrucción se desvela y abre el espacio-tiempo capaz de identificar y dar credibilidad a las nuevas experiencias sociales contrahegemónicas.

La siguiente descripción de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias representa el tipo ideal de la operación epistemológica llevado a cabo por el FSM. En la vida real, las prácticas y los saberes de los diferentes movimientos y organizaciones, al igual que las interacciones globales entre ellos, se acercan más o menos a este tipo ideal.

EL FORO SOCIAL MUNDIAL Y LA SOCIOLOGÍA DE LAS AUSENCIAS

La *sociología de las ausencias* consiste en una investigación que pretende explicar que lo que no existe de hecho se produce activamente como no existente, es decir, como alternativa sin credibilidad a lo que existe. A la luz de la ciencia social convencional, su objeto empírico se considera imposible, y por esa razón su formulación ya representa un rompimiento con ella. El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, objetos ausentes en presentes.

No hay una sola, unívoca manera de no existir. Las lógicas y los procesos a través de los cuales los criterios hegemónicos de racionalidad y eficiencia producen la no existencia de lo que no les cabe son variados. La no existencia se produce siempre que se descalifica y se hace invisible, ininteligible, o irreversiblemente descartable una cierta entidad. Lo que une las diferentes lógicas de producción de no existencia es que todas son manifestaciones

de la misma monocultura racional. Distingo cinco lógicas o modos de producción de no existencia.

La primera lógica deriva de la *monocultura del saber* y del *rigor del saber.* Es el modo más poderoso de producción de no existencia. Consiste en convertir la ciencia moderna y la cultura superior en los únicos criterios de verdad y calidad estética, respectivamente. La complicidad que une las "dos culturas" (la cultura científica y la humanista) reside en el hecho de que ambas reclaman ser, cada cual en su propio campo, cánones exclusivos de producción de conocimiento o creación artística. Todo lo que no es reconocido o legitimado por este canon se declara no existente. La no existencia aparece en este caso bajo la forma de ignorancia o falta de cultura.

La segunda lógica reside en la *monocultura del tiempo lineal*, la idea de que la historia tiene un único y bien conocido significado y dirección. Este significado y dirección se ha formulado de diferentes maneras en los últimos doscientos años: progreso, modernización, desarrollo y globalización. Todas estas formulaciones comparten la idea de que el tiempo es lineal y de que los países centrales del sistema-mundo y, con ellos, los saberes, instituciones y formas de sociabilidad dominantes, se adelantan en el tiempo. Esta lógica produce no existencia describiendo como atrasado (premoderno, subdesarrollado, etcétera) todo lo que es asimétrico en relación con cualquier cosa que ha sido declarado avanzada. Bajo los términos de esta lógica, la modernidad occidental ha producido la no contemporaneidad de lo contemporáneo, la idea de que la simultaneidad esconde las asimetrías de los tiempos históricos que en ella convergen. El encuentro entre un campesino africano y un funcionario del Banco Mundial (BM) durante su visita al campo ilustra esta condición. En este caso, la no existencia asume la forma de un residuo, que, a su vez, ha asumido muchas designaciones en los últimos doscientos años, primero siendo lo primitivo o lo salvaje, seguido de cerca por lo tradicional, lo premoderno, lo simple, lo obsoleto, lo subdesarrollado.

La tercera lógica es la de la clasificación social, basada en la *monocultura de la naturalización de las diferencias.* Esto

consiste en distribuir poblaciones según categorías que naturalizan jerarquías. Clasificaciones raciales y sexuales son las manifestaciones más sobresalientes de esta lógica. Contrario a lo que pasa en la relación entre capital y trabajo, la clasificación social se basa en atributos que niegan la intencionalidad de la jerarquía social. La relación de dominación es consecuencia, más que causa, de esta jerarquía, y hasta puede considerarse como una obligación para quien sea clasificado como superior (por ejemplo, el cargo del hombre blanco en su misión civilizadora). Aunque las dos formas de clasificación (raza y sexo) son decisivas para estabilizar y difundir globalmente la relación entre capital y trabajo, ha sido la clasificación racial la que más profundamente ha sido reconstruida por el capitalismo.[170] Según esta lógica, la no existencia se produce como una forma de inferioridad, una inferioridad natural y por ende insuperable. Los inferiores, en tanto que insuperablemente inferiores, no pueden ser una alternativa creíble a los superiores.

La cuarta lógica de producción de no existencia es la de la escala dominante: *la monocultura de lo universal y de lo global.* Según esta lógica la escala adoptada primordialmente determina la irrelevancia de cualquier otra escala posible. En la modernidad occidental, la escala dominante aparece bajo dos diferentes formas: lo universal y lo global. El universalismo es la escala de las entidades o realidades que prevalecen sean cual sean los contextos específicos. Por esta razón, aquellas toman precedencia por encima de todas las demás realidades que dependen de sus contextos y por eso se consideran particulares o vernáculas. En los últimos veinte años, la globalización es la escala que ha adquirido una relevancia sin precedentes en diferentes campos sociales. Es la escala que privilegia aquellas entidades o realidades que

170 Véase Césaire (1955), Fanon (1961), Mondlane (1969), Cabral (1976), Wallerstein y Balibar (1991), Quijano (2000) y Mignolo (2000). Quijano (2000: 374) considera la racialización de las relaciones de poder como una característica intrínseca del capitalismo, una característica que él designa como la "colonialidad del poder".

amplían su alcance al globo entero, ganándose así la prerrogativa de designar entidades rivales como locales. Según esta lógica, la no existencia se produce bajo la forma de lo particular y lo local. Las entidades o realidades definidas como particulares o locales son capturadas en escalas que las hacen incapaces de ser alternativas creíbles a lo que existe global y universalmente.

Finalmente, la quinta lógica de la no existencia es la lógica de la productividad. Esta reside en la *monocultura de los criterios de la productividad capitalista y la eficiencia*, que privilegia el crecimiento a través de fuerzas de mercado. Estos criterios se aplican tanto a la naturaleza como al trabajo humano. La naturaleza productiva es la naturaleza en su máxima fertilidad en un determinado ciclo de producción, mientras el trabajo productivo es el trabajo que maximiza la generación de beneficio en un determinado ciclo de producción. En su versión extrema de utopía conservadora, el neoliberalismo trata de convertir el trabajo en una fuerza productiva más entre otras, sujeto a las leyes del mercado como cualquier otra fuerza productiva. Lo está haciendo transformando el trabajo en un recurso global, mientras impide a cualquier precio la emergencia de un mercado laboral global (por medio de leyes de migración, violación de normas laborales, destrucción de sindicatos, etcétera). Según la lógica de la productividad capitalista, la no existencia se produce bajo la forma de la no productividad. Aplicada a la naturaleza, la no productividad es esterilidad; aplicada al trabajo, "poblaciones desechables", pereza, descalificación profesional, falta de habilidades.

De esta manera, existen cinco formas sociales principales de no existencia producidas por la epistemología y la racionalidad hegemónicas: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo no productivo. Estas son formas sociales de no existencia porque las realidades a las que dan forma están presentes solamente como obstáculos frente a las realidades supuestamente relevantes, sean realidades científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, por lo tanto, partes descalificadas de totalidades homogéneas, quienes, como tales, meramente confirman

lo que ya existe, y precisamente tal y como existe. Existen bajo formas irrecuperablemente descalificadas de existencia.

La producción social de estas ausencias resulta en el desperdicio de la experiencia social. La sociología de las ausencias se propone identificar el alcance de este desperdicio para que las experiencias producidas como ausentes puedan liberarse de estas relaciones de producción y de ahí recuperar su presencia. Ganar presencia significa ser consideradas como alternativas a la experiencia hegemónica, lograr que su credibilidad sea discutida y argumentada y que sus relaciones se tomen como objeto de la disputa política. La sociología de las ausencias se propone así crear una necesidad y tornar la supuesta falta de experiencia social en desperdicio de experiencia social. De esta manera, crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias creíbles en este mundo y en esta época. La ampliación del mundo no solo ocurre porque el campo de las experiencias creíbles es ensanchado, sino también porque se incrementan las posibilidades de experimentación social en el futuro.

La sociología de las ausencias procede enfrentando cada una de las formas de producción de ausencia que mencionamos arriba. Como estas últimas son concebidas por la ciencia social convencional, la sociología de las ausencias no puede ser otra cosa que transgresora, y como tal corre el riesgo de ser desacreditada. Sin embargo, la inconformidad con este descrédito y la lucha por la credibilidad inducen a la sociología de las ausencias a no permanecer como una sociología ausente. Efectivamente, la inconformidad y la lucha por la credibilidad están incrustadas en las prácticas de libertad transgresora –tanto prácticas de acción transformadora como prácticas de conocimiento transformador–, adoptadas por las organizaciones y los movimientos sociales involucrados en el FSM. Lo que hace la sociología de las ausencias es reemplazar las monoculturas por ecologías.[171] Por eso identifico cinco ecologías.

171 Por ecología entiendo la práctica de reunir diversidad identificando y

LAS ECOLOGÍAS DE SABERES

La primera lógica, la de la monocultura del saber y del rigor científico, debe enfrentarse con la identificación de otros saberes y criterios de rigor que operan con credibilidad en las prácticas sociales. Esta credibilidad contextual debe considerarse una condición suficiente para otorgar bastante legitimidad al conocimiento en cuestión a la hora de participar en debates epistemológicos con otros conocimientos, es decir con el conocimiento científico. La idea central de la sociología de las ausencias al respecto es que no hay ignorancia o conocimiento en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo conocimiento es la superación de una particular ignorancia (Santos, 1995: 25). Este principio de la "incompletud" de todos los conocimientos es la condición de la posibilidad del diálogo y del debate epistemológico entre diferentes conocimientos. Lo que cada conocimiento puede contribuir en este diálogo es la manera en que lleva una cierta práctica a superar una cierta ignorancia. El enfrentamiento y el diálogo entre conocimientos es el enfrentamiento y el diálogo entre diferentes procesos a partir de los cuales prácticas que se han ignorado de diferentes maneras se vuelvan prácticas cognoscibles.

En este campo, la sociología de las ausencias propone sustituir la monocultura del conocimiento científico por ecologías de saberes. Ecologías de saberes que no permiten solamente superar la monocultura del conocimiento científico, sino también concebir que los saberes no científicos son alternativas al conocimiento científico. La idea de alternativas presupone la idea de la normalidad, y esta última la idea de norma, de tal forma que, si nada se especifica en adelante, la designación de algo como una alternativa carga con una connotación latente de "subalternidad". Si tomamos la biomedicina y la medicina tradicional africana como ejemplos, no tiene sentido considerar esta última, por muy

promoviendo interacciones sostenibles entre entidades parciales y heterogéneas.

dominante que sea en África, como una alternativa a la primera. Lo importante es identificar los contextos y las prácticas en las cuales opera cada una y la manera como conciben la salud y la enfermedad, y como superan la ignorancia (como enfermedad no diagnosticada) en conocimiento aplicado (como remedio).[172]

Las ecologías de saberes no implican la aceptación del relativismo. Al contrario, desde el punto de vista de la pragmática de la emancipación social, el relativismo, como ausencia de criterios de jerarquías de valor entre conocimientos, es una posición insostenible, porque imposibilita cualquier relación entre el conocimiento y el significado de la transformación social. Si cualquier cosa tiene igual valor como conocimiento, todos los proyectos de transformación social son igualmente válidos o, lo que quiere decir lo mismo, igualmente inválidos. Las ecologías de saberes proponen crear un nuevo tipo de vínculo entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimiento. Consiste en otorgar "igualdad de oportunidades" a los diferentes tipos de conocimiento que se comprometen siempre en amplias disputas epistemológicas en las que se buscan maximizar sus respectivas contribuciones a la construcción de "otro mundo posible", es decir, una sociedad más democrática y justa, igual que una sociedad más equilibrada frente a la naturaleza. El punto no es atribuir validez por igual a todos los tipos de conocimiento, sino permitir más bien una discusión pragmática de criterios alternativos de validez, lo cual no descalifica sin más cualquier cosa que no cuadre en el canon epistemológico de la ciencia moderna.

LA ECOLOGÍA DE LAS TEMPORALIDADES

La segunda lógica, la de la monocultura del tiempo lineal, se enfrenta con la idea de que el tiempo lineal es solamente una entre muchas concepciones del tiempo y de que esta ni siquiera es la que más comúnmente se adopta si tomamos el mundo como nuestra unidad de análisis. La predominancia del tiempo lineal no

172 Véase Xaba (2004) y Meneses (2004).

es el resultado de su primacía como concepción temporal, sino es el resultado de la primacía de la modernidad occidental que la abraza como suya. El tiempo lineal fue adoptado por la modernidad occidental a través de la secularización de la escatología judeo-cristiana, pero esto nunca borró del todo, ni siquiera en el occidente, otras concepciones del tiempo como son el tiempo circular, el tiempo cíclico, el tiempo glacial, la doctrina del eterno retorno, entre otras, y otras concepciones que no se dejan captar adecuadamente ni por la imagen de línea ni por la imagen del círculo. Este es el caso del palimpsesto temporal del presente: la idea de que la subjetividad o la identidad de una persona o de un grupo social es una constelación de diferentes tiempos y temporalidades, algunos modernos y otros no modernos, algunos antiguos y otros recientes, que se activan de manera diversa en contextos o situaciones diferentes. Más que cualquier otro, los movimientos indígenas rinden testimonio de tales constelaciones del tiempo.

La necesidad de tomar en cuenta estas diferentes concepciones del tiempo deriva del hecho, como señalan Koselleck (1985) y Marramao (1985), de que las sociedades entienden el poder según las concepciones de temporalidad que sostienen. Las relaciones más resistentes de dominación son aquellas basadas en jerarquías entre temporalidades. La dominación se manifiesta en la reducción de la experiencia social dominada, enemiga o indeseable, a la condición de residuo. Experiencias que se vuelven residuales porque son contemporáneas a formas que la temporalidad dominante no puede reconocer. Estas son descalificadas, ocultadas o hechas ininteligibles porque se regulan por temporalidades que el canon temporal de la modernidad occidental capitalista no contiene.

En este campo, la sociología de las ausencias parte de la idea según la cual las sociedades se constituyen en varias temporalidades. Para ello, pretende liberar las prácticas sociales de su estatus de residuo, devolviéndoles su propia temporalidad y con eso la posibilidad de un desarrollo autónomo. Las prácticas y sociabilidades dirigidas por estas temporalidades, una vez recuperadas

y dadas a conocer, se vuelven inteligibles y creíbles objetos de argumentación y debate político. Por ejemplo, una vez liberada del tiempo lineal y devuelta a su propia temporalidad, la actividad del campesino africano o asiático deja de ser residual y se vuelve contemporánea de la actividad del granjero *high-tech* en los Estados Unidos o de la actividad del ejecutivo del BM. De la misma manera, la presencia o la relevancia de los ancestros en la vida de uno mismo en diferentes culturas deja de ser una manifestación anacrónica de una religión primitiva o de magia y se convierte en otra manera de experimentar la contemporaneidad.

LA ECOLOGÍA DE LOS RECONOCIMIENTOS

La tercera lógica de producción de ausencias es la de la clasificación social. Aunque en todas las lógicas de producción de ausencias la descalificación de las prácticas va de la mano con la descalificación de los actores, es aquí donde la descalificación afecta principalmente a los actores, y solamente en segundo lugar a la experiencia social que protagonizan. La colonialización del capitalismo occidental moderno, que menciona Quijano (2000), consiste en identificar diferencia con desigualdad, al mismo tiempo que se abroga el privilegio de determinar quién es igual y quién es diferente. Lo mismo se puede decir sobre la sexualidad desigual que impone el capitalismo moderno. La sociología de las ausencias se confronta con la colonialidad, procurando una nueva articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencia y abriendo espacio para la posibilidad de diferencias iguales –una ecología de diferencias hecha a partir de reconocimientos recíprocos–. Esto se realiza sometiendo la jerarquía a la etnografía crítica (Santos, 2001a). Esta última consiste en la deconstrucción tanto de la diferencia (¿hasta qué grado la diferencia es un producto de la jerarquía?), como de la jerarquía (¿hasta qué grado la jerarquía es un producto de la diferencia?). Las diferencias que quedan cuando la jerarquía desaparece se convierten en una denuncia poderosa de las diferencias que la jerarquía reclama para no desaparecer.

Los movimientos feministas e indígenas han estado en la vanguardia de la lucha por la ecología de los reconocimientos.

LA ECOLOGÍA DE LA TRANSESCALA

La sociología de las ausencias se enfrenta a la cuarta lógica, la de la escala global, con la recuperación de lo que a nivel local no es resultado de la globalización hegemónica. Lo global que ha sido integrado a la globalización hegemónica es lo que llamo globalismo localizado, es decir, el impacto específico de la globalización hegemónica en lo local (Santos, 1998; 2000). En vista de que desglobaliza lo local frente a la globalización hegemónica, la sociología de las ausencias explora también la posibilidad de la globalización contrahegemónica. En resumidas cuentas, la desglobalización de lo local y su eventual reglobalización contrahegemónica amplían la diversidad de las prácticas sociales ofreciendo alternativas a los globalismos localizados. La sociología de las ausencias requiere en este campo el uso de la imaginación cartográfica, sea para ver en cada escala de representación no solamente lo que revela sino también lo que oculta, sea para manejar mapas cognitivos que operan simultáneamente diferentes escalas identificando articulaciones locales/globales (Santos, 1995: 456-473; 2001b). La mayor parte de los movimientos involucrados en el FSM empezaron como luchas locales contra la exclusión social generada o intensificada por la globalización neoliberal. Pero con el tiempo, y en muchas ocasiones a través del FSM, tales movimientos desarrollaron enlaces locales/globales a través de los cuales se reglobalizaron de manera contrahegemónica.

LA ECOLOGÍA DE LAS PRODUCTIVIDADES

Finalmente, en el campo de la quinta lógica, la monocultura de la productividad capitalista, la sociología de las ausencias consiste en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas de los trabajadores, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etcétera, escondidos o desacreditados por la ortodoxia capitalista de la productividad. Este es,

tal vez, el campo más controvertido de la sociología de las ausencias, porque se enfrenta directamente tanto al paradigma del desarrollo y del crecimiento económico sin límites, como a la lógica de la primacía de los objetivos de la acumulación por encima de los objetivos de la distribución que sostiene el capitalismo global. Movimientos campesinos por el acceso a la tierra, la tenencia de la tierra, reformas agrarias o contra megaproyectos de desarrollo, movimientos urbanos por el derecho a la vivienda, movimientos de economía informal o de economía popular, movimientos indígenas para defender o reconquistar sus territorios históricos y los recursos naturales que se encuentran en ellos, movimientos de las castas bajas en la India en defensa de sus tierras y de los bosques locales; todos estos movimientos basan sus demandas y sus luchas en la ecología de las productividades.

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar y dar crédito a la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y concederles crédito en oposición a la credibilidad exclusiva de las prácticas hegemónicas. La idea de multiplicidad y de relaciones no destructivas es sugerida por el concepto de ecología: ecologías de saberes, ecología de las temporalidades, ecología de los reconocimientos, ecología de la transescala, y ecología de las productividades. Todas estas ecologías comparten la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe. Esto nos conduce a una versión amplia de realismo que incluye las realidades hechas ausentes por el silencio, el ocultamiento y la marginalización. En pocas palabras, son realidades producidas activamente como no existentes.

Para concluir, el ejercicio de la sociología de las ausencias es contrafactual y ocurre en el enfrentamiento con el sentido común científico convencional. Para llevarla a cabo se necesita a la vez imaginación epistemológica e imaginación democrática. La imaginación epistemológica permite el reconocimiento de diferentes conocimientos, perspectivas y escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. Tanto la imaginación epistemológica como la

democrática tienen una dimensión deconstructiva y reconstructiva. La deconstrucción asume cinco formas, que corresponden a la crítica de las cinco lógicas de la racionalidad hegemónica, a saber, despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar y desproducir. La reconstrucción consta de las cinco ecologías anteriormente mencionadas.

El FSM consiste entonces en un ejercicio amplio de la sociología de las ausencias. Como he señalado, su cercanía al tipo ideal es internamente desigual. Aunque en general se percibe inequívocamente un rechazo a las monoculturas y una adopción de las ecologías, este proceso no se presenta con la misma intensidad en todos los movimientos, organizaciones y articulaciones. Si para algunos movimientos la opción por las ecologías es incondicional, para otros la hibridación entre monoculturas y ecologías es permisible. También se da muchas veces el caso de que algunos movimientos u organizaciones actúan, en algunos campos, según una lógica monocultural y, en otros, según una lógica ecológica. A su vez, es posible que la adopción de una lógica ecológica se desfigure por el faccionalismo y las luchas de poder dentro de un movimiento u organización y se convierta en una nueva lógica monocultural. Finalmente, ofrezco la hipótesis de que aun los movimientos que sostienen diferentes ecologías son vulnerables a la tentación de evaluarse a sí mismos según una lógica ecológica, al mismo tiempo de evaluar a otros movimientos según una lógica monocultural hegemónica.

EL FORO SOCIAL MUNDIAL Y LA SOCIOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS

La *sociología de las emergencias* es la segunda operación epistemológica llevada a cabo por el FSM. Mientras el objetivo de la sociología de las ausencias es el de identificar y valorar las experiencias sociales disponibles en el mundo, a pesar de la declaración de su no existencia por la racionalidad y el conocimiento hegemónicos, la sociología de las emergencias pretende identificar y ampliar los indicios de las posibles experiencias futuras, bajo

la apariencia de tendencias y latencias que son muy activamente ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónicos.

El hecho de llamar la atención sobre las emergencias se puede observar en las más diversas tradiciones culturales y filosóficas. Sin embargo, por lo que a la modernidad occidental se refiere, esto ocurre solamente en sus márgenes, como, por ejemplo, en la filosofía de Ernst Bloch, quien empieza su argumento con el hecho de que la filosofía occidental ha sido dominada por conceptos como el Todo (*Alles*) y la Nada (*Nichts*), en los cuales todo parece estar contenido como latencia, pero donde nada nuevo puede surgir. De ahí que la filosofía occidental sea un pensamiento estático. Para Bloch, lo posible es lo más incierto, el concepto más ignorado de la filosofía occidental (1995: 241). Y, sin embargo, solo lo posible permite revelar la totalidad inagotable del mundo. Bloch introduce, así, dos nuevos conceptos, el No (*Nicht*), y el Todavía-No (*Noch Nicht*). El No es la carencia de algo y la expresión de la voluntad para superar esta carencia. Por eso, el No se distingue de la Nada (1995: 306). Decir No es decir sí a algo diferente.

En mi opinión, el concepto que dirige la sociología de las emergencias es el concepto del Todavía-No. El Todavía-No es la categoría más compleja porque expresa lo que existe como mera tendencia, un movimiento que es latente en el mismo proceso del manifestarse. No es un futuro indeterminado o infinito, sino una posibilidad concreta y una capacidad que ni existen en un vacío ni están completamente predeterminadas. En efecto, ellas redeterminan activamente todo lo que tocan, cuestionando así las determinaciones que existen en un momento dado. Subjetivamente, el Todavía-No es conciencia anticipatoria, una forma de conciencia completamente descuidada por Freud a pesar de su extrema importancia en la vida de la gente (Bloch, 1995: 286-315). Objetivamente, el Todavía-No es, por un lado, capacidad (potencia) y, por otro lado, posibilidad (potencialidad). La posibilidad tiene una dimensión de oscuridad dado que se origina en el momento vivido, lo cual nunca es del todo visible para sí mismo, además de un componente de incertidumbre que deriva

de una doble carencia: 1) el hecho de que las condiciones que concretizan la posibilidad solamente se conocen parcialmente; 2) el hecho de que estas condiciones solamente existen parcialmente. La distinción entre estas dos carencias es crucial para Bloch: es posible conocer relativamente bien las condiciones que solamente existen muy parcialmente, y viceversa, es posible que estas condiciones estén ampliamente presentes sin ser reconocidas como tales por el conocimiento disponible.

El Todavía-No inscribe en el presente una posibilidad que es incierta, pero nunca neutral; puede ser la posibilidad de la utopía o de la salvación (*Heil*) o la posibilidad de la catástrofe o de la condenación (*Unheil*). Esta incertidumbre trae un elemento de azar, o peligro, a cada cambio. En cada momento, hay un horizonte limitado de posibilidades, y esta es la razón por la cual es importante no desperdiciar la única oportunidad de un cambio específico ofrecido por el presente: *carpe diem* (aprovecha el día). Considerando las tres categorías modales de la existencia –realidad, necesidad y posibilidad– la racionalidad y el conocimiento hegemónicos se concentran en las primeras dos y abandonan la tercera por completo. La sociología de las emergencias se concentra en la posibilidad. Como dice Bloch, “ser humano es tener mucho delante de sí” (1995: 246). La posibilidad es el motor del mundo. Sus momentos son: *carencia* (la manifestación de que algo falta), *tendencia* (proceso y significado), y *latencia* (lo que va delante en el proceso). La carencia es el ámbito del No, la tendencia es el ámbito del Todavía-No, y la latencia es el ámbito de la Nada y del Todo, porque la latencia puede terminar en frustración o en esperanza.

La sociología de las emergencias es la investigación de las alternativas que están contenidas en el horizonte de las posibilidades concretas. Consiste en emprender una ampliación simbólica de los conocimientos, prácticas y actores para identificar en ellos las tendencias del futuro (el Todavía-No) en las cuales es posible intervenir para maximizar la probabilidad de la esperanza en comparación con la probabilidad de frustración. Una ampliación simbólica así es actualmente una forma de imaginación

sociológica con un doble propósito: por un lado, conocer mejor las condiciones de la posibilidad de la esperanza, por el otro, definir los principios de acción para promover la realización de estas condiciones.

La sociología de las emergencias actúa tanto en las posibilidades (potencialidad) como en las capacidades (potencia). El Todavía-No tiene significado (en tanto posibilidad), mas no una dirección determinada, porque puede terminar tanto en esperanza como en desastre. Por esta razón, la sociología de las emergencias reemplaza la idea de determinación por la idea de cuidado. Así la axiología del progreso y del desarrollo, conceptos que han justificado una destrucción incalculable, es reemplazada por la axiología del cuidado. Mientras que en la sociología de las ausencias la axiología del cuidado se ejerce en relación con alternativas disponibles en el presente, en la sociología de las emergencias la axiología del cuidado se ejerce en relación con posibles alternativas futuras. Debido a esta dimensión ética, ni la sociología de las ausencias, ni la sociología de las emergencias son sociologías convencionales. Pero no son convencionales por razones distintas: su objetividad depende de la calidad de su dimensión subjetiva. El elemento subjetivo de la sociología de las ausencias es una conciencia y un no conformismo cosmopolita, frente al desperdicio de las experiencias. El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias es una conciencia y un no conformismo anticipatorio, frente una carencia cuya satisfacción se encuentra en el horizonte de las posibilidades. Como dice Bloch, los conceptos fundamentales no son alcanzables sin una teoría de las emociones (1995: 306). El No, la Nada, y el Todo arrojan luz sobre emociones básicas como hambre o carencia, desesperación o aniquilación, confianza o redención. De una manera u otra, estas emociones están presentes en el no conformismo que mueve tanto la sociología de las ausencias como la sociología de las emergencias.

Mientras que la sociología de las ausencias actúa en el campo de las experiencias sociales, la sociología de las emergencias actúa en el campo de las expectativas sociales. La discrepancia entre experiencias y expectativas es constitutiva de la modernidad occidental

y se ha impuesto en otras culturas. Por medio del concepto de progreso, esta discrepancia se ha polarizado tanto que ha desaparecido cualquier enlace efectivo entre experiencias y expectativas: no importa cuán miserables sean las experiencias en curso, estas no evitan la ilusión de expectativas estimulantes. La sociología de las emergencias concibe la discrepancia entre experiencias y expectativas sin recurrir a la idea del progreso, viendo aquella más bien como concreta y mesurada. No se trata de minimizar las expectativas, sino de radicalizarlas aquí y ahora con base en posibilidades y capacidades reales.

Las expectativas modernistas fueron grandiosas en su abstracción, falsamente infinitas y universales. Como tales han justificado muerte, destrucción y desastre en nombre de una redención siempre por venir. Junto con la crisis del concepto de progreso, el futuro dejó de ser automáticamente prospectivo y axiológico. Los conceptos de modernización y desarrollo diluían estas características casi por completo. Lo que hoy se conoce como globalización consuma el relevo de lo prospectivo y lo axiológico por lo acelerado y lo entrópico. Así, la dirección se torna ritmo sin significado y, si hubiera una etapa final, no puede ser otra que el desastre. Para contrarrestar este nihilismo, que es tan vacío como el triunfalismo de las fuerzas hegemónicas, la sociología de las emergencias ofrece una nueva semántica de las expectativas. Las expectativas legitimadas por la sociología de las emergencias son a la vez contextuales, porque son calibradas por posibilidades concretas, y radicales, dado que, en el ámbito de estas posibilidades y capacidades, aquellas reclaman una fuerte satisfacción que las protege, aunque nunca completamente, contra la frustración. En estas expectativas reside la reinvención de la emancipación social, o más bien emancipaciones sociales.

La ampliación simbólica efectuada por la sociología de las emergencias consiste en identificar señales, pistas o huellas de posibilidades futuras en todo lo que existe. La racionalidad y la ciencia hegemónicas han desestimado este tipo de investigación por completo, porque asumen o que el futuro está predeterminado, o que solamente puede ser identificado por indicadores

precisos. Para ellas, las pistas son demasiado vagas, subjetivas y caóticas para ser predictores creíbles. Enfocándose intensamente en los indicios de realidad, la sociología de las emergencias pretende ampliar simbólicamente las posibilidades del futuro que se sostienen, en su forma latente, en las experiencias sociales concretas.

La noción de *pista*, entendida como algo que anuncia lo que está por venir después, es esencial en varias prácticas, tanto humanas como animales. Por ejemplo, es bien conocido cómo los animales anuncian cuándo están listos para la actividad reproductiva por medio de pistas visuales, auditivas u olfativas. La precisión y el detalle de tales pistas son notables. En la medicina, la investigación criminal y el drama, las pistas son cruciales para decidir sobre la acción futura, sea esta diagnóstico y prescripción, identificación de sospechosos, o desarrollo del argumento. En las ciencias sociales, sin embargo, las pistas no gozan de credibilidad. Por el contrario, la sociología de las emergencias valoriza las pistas como trayectorias para la discusión y argumentación de alternativas futuras concretas. Mientras que en el caso de los animales las pistas contienen una información altamente codificada, en la sociedad las pistas están más abiertas y por eso pueden utilizarse como campos de argumentación y negociación sobre el futuro. El cuidado del futuro radica en esta argumentación y negociación.

Tal como es el caso en la sociología de las ausencias, las prácticas del FSM se acercan más o menos al tipo ideal de la sociología de las emergencias. Presento como hipótesis de trabajo que los movimientos y organizaciones más fuertes y consolidados tienden a comprometerse menos con la sociología de las emergencias que aquellos menos fuertes y consolidados. Por lo que se refiere a las relaciones entre movimientos y organizaciones, las señales y las pistas dadas por los movimientos menos consolidados pueden ser devaluadas como subjetivas o inconsistentes por los movimientos más consolidados. También en este aspecto, la práctica de la sociología de las

emergencias es desigual, y las desigualdades deben ser objeto de análisis y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Bloch, E. 1995 *The Principle of Hope* (Cambridge: MIT Press).

Cabral, A. 1976 *Unidade e luta* (Lisboa: Seara Nova).

Césaire, A. 1955 *Discours sur le colonialisme* (París: Présence Africaine).

Fanon, F. 1961 *Les damnées de la terre* (París: Maspéro).

Koselleck, R. 1985 *Futures Past: On the Semantics of Historical Time* (Cambridge: MIT Press).

Marramao, G. 1995 *Poder e secularização: As Categorias do tempo* (São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista).

Meneses, M. P. G. 2004 "'Quando não há problema, estamos de boa saúde, sem azar nem nada: para uma concepção emancipadora da saúde e das medicinas" en Santos, B. de Sousa (org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (Porto: Afrontamento), pp. 357-391.

Mignolo, W. 2000 *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking* (Princeton: Princeton University Press).

Mondlane, E. C. 1969 *Struggle for Mozambique* (Londres: Harmondsworth).

Santos, B. de Sousa 1995 *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition* (Nueva York: Routledge).

Santos, B. de Sousa 1998 "Oppositional Postmodernim and Globalizations" en *Law and Social Inquiry* Nº 23 (1), pp. 121-139.

Santos, B. de Sousa 2000 *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência* (Porto: Afrontamento; São Paulo: Cortez). Versión castellana: Herrera Flores, J. (coord.) 2003 *Crítica de la razón*

indolente: contra el desperdicio de la experiencia (Bilbao: Desclée de Brouwer).

Santos, B. de Sousa 2001a "Nuestra America: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution" en *Theory Culture and Society* Nº 18 (2-3), pp. 185-217.

Santos, B. de Sousa 2001b "Toward an Epistemology of Blindness: Why the new forms of 'Ceremonial Adequacy' neither Regulate nor Emancipate" en *The European Journal of Social Theory* Nº 4 (3), pp. 251-279.

Santos, B. de Sousa 2002 "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências" en *Revista Crítica de Ciências Sociais* Nº 63, pp. 237-280.

Santos, B. de Sousa (org.) 2003 *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um Discurso sobre as Ciências Revisitado* (Porto: Afrontamento; São Paulo: Cortez).

Quijano, A. 2000 "Colonialidad del poder y clasificación social" en *Journal of World-Systems Research* Nº 6 (2), pp. 342-386.

Wallerstein, I; Balibar, É. 1991 *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities* (Nueva York: Verso).

Xaba, T. 2004 "Prática médica marginalizada e transformação das medicinas indígenas na África do Sul" en Santos, B. de Sousa (org.) *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (Porto: Afrontamento), pp. 319-353.

El libro que tienen en sus manos es producto de un esfuerzo conjunto del CEDALC, CLACSO y el Centro de Pensamiento Pedagógico, instituciones que aunaron esfuerzos para poder poner en manos de las y los maestros y profesores de Antioquia una edición especial del gran sociólogo portugués dedicada a los temas educativos.

En estas páginas Boaventura nos desafía a pensar el aula de clases como un campo de posibilidades en el cual es posible promover nuevos debates epistemológicos que cuestionen la centralidad de la ciencia como única y legítima fuente del saber; a combatir la uniformidad y favorecer la participación, a poner en práctica en nuestros espacios de enseñanza un ejercicio de justicia cognitiva en el que todas las voces puedan expresarse en un mismo pie de igualdad, a través del interconocimiento, la mediación y la celebración de alianzas colectivas.

ISBN 978-987-722-416-0